OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR NACZELNY: ALEKSANDER KAWAŁKOWSKI

ROK VII PAŹDZIERNIK—LISTOPAD 1935 R. ZESZYT 8—9.

OD REDAKCJI.

W ostatnich latach czasopismo „Oświata i Wychowanie" służyło oświetlaniu spraw, związanych z zagadnieniem reformy szkolnictwa. Niewątpliwie w tym okresie czasu ograniczenie treści było potrzebne. Dokonywane przekształcenia wymagały odpowiedniego przygotowania przedewszystkiem nauczycielstwa, a również i całego społeczeństwa, tym więc celom musiało służyć czasopismo wydawane przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Dzisiaj sytuacja się zmieniła. Reforma szkolnictwa, aczkolwiek jeszcze nie ukończona, posunęła się bardzo naprzód. Omawianie jej na kartach „Oświaty i Wychowania" jest nadal wskazane i potrzebne, jednak nie może ograniczać treści pisma. Życie przynosi zbyt wiele spraw i zagadnień oświatowych i kulturalnych, które muszą być omówione w organie Ministerstwa. Nie wystarcza pozatem ograniczenie się do ściśle urzędowego przedstawiania poglądów na sprawy szkolne i kulturalne, ale winna być ułatwiona możność wypowiadania się ludzi, działających na polu kultury, oświaty i szkolnictwa, oraz skonfrontowanie ich doświadczeń na polu praktycznej realizacji ze wskazaniami władz szkolnych.

W myśl powyższego zadaniem czasopisma „Oświata i Wychowanie" będzie oświetlanie całokształtu zagadnień polityki kulturalno-oświatowej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, działalność informacyjna w dziedzinie wszelkich prac podejmowanych przez Ministerstwo, oraz omawianie wszelkich problemów oświatowych, przyczem uwydatniany będzie związek tych wszystkich spraw z innemi dziedzinami życia polskiego oraz ich stosunek do spraw analogicznych zagranicą.

 Dla wypełnienia powyższego zadania czasopismo będzie zawierać następujące działy:

A) artykuły z zakresu zagadnień polityki oświatowej i kulturalnej,

B) artykuły informujące o konkretnej i aktualnej działalności i zamierzeniach władz oświatowych w Polsce,

C) artykuły odnoszące się do różnych dziedzin i zagadnień oświatowo-kulturalnych i pedagogicznych,

D) kronikę, która będzie obejmować:

a) przegląd sprawozdawczy z prac dokonanych, względnie podjętych, przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego,
b) kronikę krajową, obrazującą problemy kulturalno-oświatowe w Polsce,
c) kronikę zagraniczną, zapoznającą z problemami kulturalno-oświatowemi zagranicą,
d) materjały ustawodawcze, organizacyjne, statystyczne i t. p.,

E) przegląd wydawnictw oświatowych i pedagogicznych krajowych i zagranicznych,

F) informacje w sprawach tyczących się stosunków służbowych nauczycieli.

Zmiana zakresu treści czasopisma nie da się dokonać odrazu. W roku bieżącym będzie ono tylko w małej mierze spełniać zadania wyżej nakreślone i dopiero z początkiem roku 1936 przejdzie do wypełniania swego programu.

Redakcja sądzi, iż dokonana zmiana korzystnie wpłynie na nawiązanie kontaktu z nauczycielstwem i sferami społeczeństwa, interesującemi się zagadnieniami kultury, oświaty i wychowania.

POSIEDZENIE PAŃSTWOWEJ RADY OŚWIECENIA PUBLICZNEGO.

W dniu 2 października r. b. odbyło się pod przewodnictwem p. Ministra Wacława Jędrzejewicza posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego, w którem wzięli udział podsekretarze stanu prof. Konstanty Chyliński i prof. ks. Bronisław Żongołłowicz, dyrektorzy Jan Firewicz, Aleksander Kawałkowski, Jan T. Lipka, dr. Michał Mendys i Franciszek Potocki, kuratorzy okręgów szkolnych: Jerzy Gadomski, Marjan Godecki, dr. Stanisław Lewicki, dr. Eustachy Nowicki, Romuald Petrykowski, Ignacy Pytlakowski i Kazimierz Szelągowski, Naczelnik Wydziału Oświecenia Publicznego Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego dr. Tadeusz Kupczyński oraz członkowie Rady z poza Ministerstwa: dyr. Wiktor Ambroziewicz, prof. dr. Włodzimierz Antoniewicz, superintendent ks. Juljusz Bursche, dr. Tadeusz Czystohorski, Edmund Dąbrowski, inż. Piotr Drzewiecki, Stefan Drzewiecki, prof. dr. Stanisław Estreicher, płk. dr. Zygmunt Gilewicz, Ferdynand Goetel, dyr. dr. Marja Grzegorzewska, dr. Robert Jahoda-Żółtowski, prof. Wojciech Jastrzębowski, wizyt. Marja Jaworska, dyr. Helena Kasperowiczowa, Jan Kolanko, Stanisław Kwiatkowski, Stanisław Machowski, dyr. Karol Makuch, prof. dr. Mieczysław Michałowicz, ks. dr. Karol Milik, Eugenjusz Morawski, prof. dr. Bogdan Nawroczyński, rektor prof. dr. Roman Nitsch, ks. dr. Jan Kanty Noryśkiewicz, Witold Ostrowski, inż. Jan Pohoski, Władysław Rutkowski, prof. dr. Mojżesz Schorr, prof. dr. Wiktor Schramm, Michał Siciński, Władysław Sołtan, rektor prof. dr. Witold Staniewicz, Helena Śliwowska, rektor prof. dr. Teodor Vieweger, metropolita ks. Djonizy Waledyński, rektor prof. Wojciech Weiss, prof. dr. Stanisław Zakrzewski.

P. Minister Wacław Jędrzejewicz zagajając obrady wezwał Radę do uczczenia pamięci Marszałka Józefa Piłsudskiego. Rada przez powstanie i jednominutową ciszę oddała hołd pamięci Wodza Narodu.

Następnie P. Minister Wacław Jędrzejewicz wygłosił następujące przemówienie:

„Otwieram posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego i witam wszystkich przybyłych jej członków, z których większością miałem już możność w roku ubiegłym spotkać się przy wspólnem rozważaniu zagadnień, będących przedmiotem obrad zeszłorocznej sesji Rady. W roku bieżącym, ze względu na upłynięcie terminu trzechletniej kadencji poprzedniej Rady — skład jej został ponownie ustalony i z żywem zadowoleniem stwierdzam, że wśród jej członków, przybyłych na dzisiejsze posie-

 dzenie, widzę, jak w roku ubiegłym, zarówno wybitnych znawców poszczególnych dziedzin szkolnictwa, oświaty i kultury, jak i reprezentantów tych gałęzi życia gospodarczego, których pomyślność i rozrost jest jak najściślej związany z rozwojem i poziomem oświatowo-kulturalnym najszerszych warstw ludności naszego Państwa.

Z głębokim żalem stwierdzamy, że zabrakło wśród nas ś. p. Profesora Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego, który przez trzy ubiegłe lata brał czynny udział w pracach tej Rady — jako delegat Centralnego Komitetu do Spraw Młodzieży Wiejskiej. Ś. p. Profesor Mikułowski-Pomorski oddał niespożyte usługi polskiej oświacie pionierską pracą swego życia nad podniesieniem kultury Polski rolniczej. W tej myśli działał naukowo, w tym duchu jeden z najpierwszych zakładał zręby przy budowie gmachu szkolnictwa w odrodzonem Państwie, tej idei służył jako parokrotny kierownik Ministerstwa Oświecenia i Ministerstwa Rolnictwa, — dla sprawy tej wreszcie stworzył i zorganizował Przysposobienie Rolnicze Młodzieży Wiejskiej. Pamięć tego szlachetnego człowieka i wybitnie zasłużonego pracownika oświatowego uczcijmy przez powstanie.

Jako właściwy temat dzisiejszych obrad wysunąłem programy przyszłych liceów ogólnokształcących, przytem nie otrzymali Panie i Panowie gotowych już opracowań, definitywnie ustalonych koncepcyj programowych, co do których chciałbym zasięgnąć opinji i rady Państwa, lecz jedynie projekt wytycznych dla autorów programów, wytycznych, które z jednej strony rozwijają i podkreślają te zasadnicze założenia, wyrazem których była ustawa z dnia 11.III. 1932 r. o nowym ustroju szkolnym, z drugiej strony obrazują te zamierzenia i tendencje rozwojowe, jakie cechują obecnie polską myśl wychowawczą, szukającą najwłaściwszych rozwiązań strukturalnych, organizacyjnych, programowych i dydaktyczno-metodycznych przy stopniowej realizacji nowego ustroju szkolnego.

To też oczekując od Pań i Panów, członków Państwowej Rady Oświecenia Publicznego, wszechstronnego ujęcia i oświetlenia problemów, związanych z przyszłem liceum ogólnokształcącem — otwieram obrady".

Po tem przemówieniu P. Dyrektor Mendys omówił wytyczne programów dla liceów ogólnokształcących, podkreślając ich charakter projektu, który zapewne ulegnie jeszcze licznym przekształceniom.

W dyskusji pierwszy zabrał głos p. prof. Estreicher, przedstawiciel Polskiej Akademji Umiejętności, wyrażając na wstępie wdzięczność Panu Ministrowi za ulepszenie organizacyjne zebrań Rady Oświecenia przez wczesne rozesłanie materjałów, będących przedmiotem obrad Rady. Umożliwiło to bowiem dokładne zapoznanie się i przemyślenie projektu wytycznych programów dla liceów ogólnokształcących. Ten system jest niewątpliwie początkiem bliższej współpracy zwłaszcza ze szkołami wyższemi, które mówca jako delegat Akademji Umiejętności i profesor Uniwersytetu reprezentuje. Jeśli idzie o sam projekt wytycznych, to robi

on wrażenie przemyślanej i głębokiej pracy. Wysuwają się pewne wątpliwości, lecz problem ustalenia wytycznych był zbyt trudny, aby odrazu bez żadnych usterek mógł być rozwiązany. W okresie dwóch lat zmieścić ogrom wykształcenia, to przecież nie byle jakie zadanie, które naogół rozwiązano bardzo dobrze. Zdołano bowiem wybrać i uwypuklić to, co najważniejsze oraz obrać szczęśliwe metody. Wytyczne przewidują 3 typy wydziałów licealnych. Przy tym punkcie możnaby dyskutować, czy nie byłoby bardziej celowe utworzenie tylko 2 typów, a mianowicie wydziału humanistycznego i wydziału matematyczno-przyrodniczego. Mówcę jednak — jako bezpośrednio zainteresowanego z racji swej specjalności naukowej — bardziej interesuje wydział humanistyczny. Pozatem — zdaniem prof. Estreichera — wydział humanistyczny wydaje się najpoważniejszem zagadnieniem z uwagi na niewątpliwie największą ilość uczniów na tym wydziale.

W dalszym ciągu prof. Estreicher przedstawia postulaty uniwersytetów (wydziałów humanistycznych) wobec materjału studenckiego, który liceum ma przygotować.

Za pierwszy w tym względzie postulat uważa znajomość kultury klasycznej, zwłaszcza łacińskiej. Projekt wytycznych stawia naogół łacinę dobrze. Jedno tylko budzi niepokój, czy w programie łaciny będzie uwzględniony Tacyt i Cicero. Byłoby rzeczą pożądaną, aby nie pominąć tych pisarzy, z których pierwszy jest świetną szkołą politycznego myślenia, a drugi wzorem opanowania wymowy. Dalej nasuwa się pytanie, dlaczego w projekcie na wydziałach matematyczno-przyrodniczych zupełnie wyeliminowano łacinę, skoro również w dziedzinie nauk przyrodniczych łacina jest bardzo ważnem narzędziem — wystarczy wskazać chociażby medycynę. Dla samej tylko równowagi łacina winna wejść w program wydziałów matematyczno-przyrodniczych, gdy na wydziale humanistycznym projekt wprowadza przyrodę.

Jako drugi postulat prof. Estreicher wysuwa nabycie umiejętności formułowania myśli w słowie i w piśmie przez kandydatów do szkół akademickich. Pod tym względem przygotowanie przez dotychczasową szkołę średnią nie było wystarczające. Zaletą projektu wytycznych jest m. in. zapowiedź podjęcia w tym kierunku specjalnych ćwiczeń. Przy ostatecznem jednak opracowaniu wytycznych winno to być szczególnie podkreślone.

Trzecim postulatem szkół akademickich jest nauczenie młodzieży licealnej precyzyjnego, logicznego i abstrakcyjnego myślenia. W tej mierze są bowiem wśród młodzieży wielkie luki. Czy projekt w dostatecznym stopniu zaradza temu — nie wiadomo. Jednym środkiem ku temu w projekcie jest matematyka, drugim filozofja. Zgoda na jedno i drugie. Ale wymiar 2 godzin tygodniowo na naukę filozofji jest stanowczo za mały.

Czwarty postulat streszcza się w konieczności należytego zorjentowania i wykształcenia w zakresie studjów historycznych kandydatów do

 szkół akademickich. Młodzież bowiem wychodzi dziś ze średniej szkoły bez znajomości historji ludzkości — t. zw. historji powszechnej, a przecież bez rozumienia ogólnych prądów dziejowych nikt nie zrozumie i naszej historji. Fakt ten program uwzględnia w sposób niedostateczny. W programie liceów z natury rzeczy historja Polski przeważa nad historją powszechną, zwłaszcza, że niema nauki geografji. Z uznaniem mówca przyjmuje położenie nacisku w wytycznych na naukę dziejów nowożytnych, choć górna granica tych dziejów przyjęta przez wytyczne (r. 1764) budzi zastrzeżenia jako zbyt dowolna. Raczej należałoby tę granicę przesunąć do początku rewolucji francuskiej.

Piątym wreszcie postulatem szkół akademickich jest znajomość obcych języków wśród studentów. W nauce uniwersyteckiej bardzo smutne są w tym względzie doświadczenia z młodzieżą. Projekt wytycznych jednak przedobrzył w tej mierze, wprowadzając dwa obce języki. Raczej należałoby uczyć jednego języka w większej ilości godzin, bo inaczej uczeń nie nauczy się ani jednego ani drugiego. A może tym drugim językiem ma być język którejś z mniejszości narodowych (niema w projekcie wyraźnego wskazania, jaki to ma być język). Jeśli tak się rzecz ma, to należy temu szczerze przyklasnąć.

Prof. Estreicher przechodzi dalej do omówienia kwestji nauki o państwie. W projekcie wytycznych nauka ta bardzo słusznie jest pomyślaną jako nauka obywatelska dla wszystkich typów licealnych. Zachodzą jednak w wytycznych pewne nieścisłości. Nie dość zrozumiałe wydaje się rozróżnienie struktury gospodarczej od struktury społecznej; tego przecież nie da się rozgraniczyć. Pozatem pominięto w wytycznych dużo istotnych kwestyj jak n. p. budżet, co to są podatki, polska polityka międzynarodowa i t. d.

Przechodząc do sprawy przedmiotów uzupełniających, mówca wypowiada się za skreśleniem tych przedmiotów, bo trzeba albo rozszerzyć przedmioty główne albo wszystkiego uczyć się będzie powierzchownie. Zachodzi bowiem obawa, czy w ciągu 2 lat tak obszerne wykształcenie da się urzeczywistnić w liceum. Dużo będzie zależeć od programów i podręczników, do których przywiązuje bardzo wielką wagę.

W końcu prof. Estreicher porusza problem egzaminu końcowego w liceum. Zdaniem mówcy egzamin taki jest konieczny, jako niezastąpiony sprawdzian wiedzy ucznia. Jeśli bowiem decydujemy się na selekcję przedakademicką, to tylko egzamin końcowy da w tej mierze efekt. Gdyby koncepcja egzaminu końcowego została przyjęta, byłby pożądany udział w tych egzaminach profesorów szkół wyższych, przez co nawiązałby się trwały i pożądany kontakt uniwersytetów z szkołą średnią.

Wreszcie prof. Estreicher rzuca myśl zorganizowania kursów uzupełniających dla młodzieży, która w ciągu nauki licealnej zechciałaby przejść z jednego wydziału na drugi.

Na zakończenie wnosi o zaproszenie do ułożenia szczegółowych programów fachowców, naukowców, najbardziej w tym względzie kompetentnych.

Następnie zabrał głos prof. Nawroczyński, podkreślając, że przedmiotem jego zainteresowania jest zagadnienie, czy w sprawie całokształtu programów licealnych należy oddać głos specjalistom, czy też ludziom obejmującym ten całokształt? Niewątpliwie — to drugie.

Prof. Nawroczyński w dalszym ciągu swojego przemówienia podkreślił z uznaniem trafność ujęcia celów liceów tak, jak to sformułowano w „wytycznych do programów liceów ogólnokształcących".

Mówca, omawiając czas trwania nauki w liceum, jest zdania, że „dwa lata to jest przerażająco mało", i że chcąc w tych warunkach osiągnąć właściwy cel należy położyć nacisk na kształcenie formalne kosztem ilości wiadomości. W warunkach obecnych uczeń przy egzaminie końcowym popisze się nie wiedzą, lecz pamięcią.

Drugą trudność widzi mówca w wielkim wysiłku, który uczeń będzie musiał włożyć w opanowanie całości przy braku czasu.

W dalszym ciągu prof. Nawroczyński wypowiada się za przygotowaniem młodzieży do samodzielnego myślenia i wyposażenia młodzieży w technikę pracy naukowej, jaka młodzieży będzie potrzebna w zakładzie wyższym.

Pozatem proponuje mówca wprowadzenie t. zw. godzin wolnego studjum.

W sprawie podziału liceum na wydziały mówca deklaruje się jako zwolennik czterech wydziałów, dodając do trzech projektowanych, czwarty geograficzno - przyrodniczy, który obejmowałby młodzież, należącą do „typu obserwacyjnego". Podział na większą ilość wydziałów, pozwoli znacznie rozszerzyć wybór zawodu. Wychowankowie wydziału matematyczno-przyrodniczego dobierając sobie łacinę, jako przedmiot dodatkowy, znajdą się w lepszej sytuacji niż wychowankowie wydziału humanistycznego, których wykształcenie nie pozwoli im zdać egzaminu konkursowego na politechnikę. W poprzednim systemie wykształcenie humanistyczne dawało większe możliwości przerzucania się na inne działy studjów Zdaniem mówcy wydział humanistyczny będzie traktowany jako łatwiejszy niż klasyczny i o studjach na tych wydziałach będzie decydować utylitaryzm, rozstrzygający jedynie kwestję, który z tych dwóch wydziałów łatwiej jest skończyć? Odpowiedź na to pytanie wypadnie ze szkodą dla studjów klasycznych. Jeszcze jeden wydział przydałby się w liceum ogólnokształcącem, a mianowicie wydział filozoficzny, gdyż nauki filozoficzne uczą jasności i ścisłości myśli.

Kończąc omawianie zasad projektu mówca stwierdza, że zasady te są w założeniu słuszne. Natomiast w dziale realizacji programów liceów

 istnieją „kapitalne luki" gdyż to, co program obejmuje wydaje się nierealne i trudne do wykonania w 100 procentach. Szczególnie uderzającym brakiem jest liczba godzin. Dawna szkoła przewidywała 30 godzin tygodniowo nauczania, natomiast projektowany podział godzin przewiduje przedmioty nadobowiązkowe, co znacznie podwyższy ogólną ilość godzin. Charakter przedmiotów nadobowiązkowych jest tego rodzaju, że młodzież będzie musiała dobrać sobie conajmniej dwa przedmioty, wtedy liczba godzin wzrośnie do 35 tygodniowo, a jeśli dodać do tego godziny potrzebne na pracę poza szkołą, to otrzymamy 9 godzin dziennie, co poderwie siły żywotne młodzieży.

Następnie mówca omawia „wieloprzedmiotowość", która w projekcie ministerjalnym występuje w bardziej jaskrawy sposób, niż to było dotychczas, i podkreśla szkodliwość wieloprzedmiotowości.

Omawiając stosunek podstawowych godzin nauczania do dodatkowych godzin, mówca jest zdania, że nie zostało to szczęśliwie rozwiązane w projekcie ministerjalnym zarówno w dziale matematyczno-przyrodniczym jak i humanistycznym.

Omawiając zasady nauczania języka polskiego mówca widzi dwa systemy, albo encyklopedyczne ujęcie albo lekturę, którą niestety ograniczono do kilku autorów. Program nauki łaciny przewiduje czytanie tekstów prawnych i wyjątków z pism ojców kościoła. Gdyby to było przewidziane jako uzupełnienie w innych działach nauki, to takie postawienie sprawy były słuszne. Zdaniem mówcy krytyce podlegają głównie przedmioty o podstawie dydaktycznej. Z zasadą projektu zgodziłby się, gdyby podstawa dydaktyczna ocalała od metody encyklopedycznej.

Następnie prof. Nawroczyński przystąpił do omówienia kolejno podstawowych przedmiotów. W języku polskim lektura zostanie podkopana przez historję literatury. Omawiając naukę o państwie mówca jest zdania, że całe zagadnienie powinno być oparte na przedyskutowaniu tych zagadnień, które młodzież zajmują: niepokojąca jest jednak ogólnikowość i szerokość programu; przedmiot ten może stać się przedmiotem o charakterze informacyjnym, a nie uczącym. Przedmiot filozofji, gdyby miał być zamknięty w 2 godz. tygodniowo, — to lepiej żeby go wcale nie było, liceum bowiem powinno dawać wiedzę ścisłą, a nie powierzchowną. Kończąc, stwierdził mówca, że słabość wytycznych tkwi w niemożności zrealizowania w tak małej ilości godzin opracowanych dla poszczególnych przedmiotów programów. Uratować program można w drodze zlikwidowania kilku przedmiotów, a mianowicie drugiego języka nowożytnego i któregoś z przedmiotów nadobowiązkowych. Mówca uważa, że wzmocnienie podstawy dydaktycznej i unikanie metody encyklopedycznej jest konieczne.

W końcu prof. Nawroczyński odczytał postulaty T. N. S. W.

1) T. N. S. W. całkowicie pisze się na zasady budowy programów liceów sformułowane w p. 3 i 4 wytycznych. Metody pracy winnyby

w liceum być jeszcze swobodniejsze i bardziej sprzyjać samodzielności
młodzieży, niż to powiedziano na str. 13 wytycznych.

2) Opowiadając się za podziałem liceum na cztery wydziały: 1) klasyczny, 2) humanistyczny, 3) matematyczno-przyrodniczy i 4) geograficzno-przyrodniczy, T. N. S. W. uważa za możliwy również podział na 3 wydziały w/g projektu Ministerstwa.

3) Projektowane plany godzin zawierają w sobie niebezpieczeństwo przeciążenia młodzieży nadmierną ilością godzin szkolnych wobec konieczności dobierania przez młodzież przedmiotów nadobowiązkowych, do których zaliczono: rysunek, śpiew, muzykę, zajęcia praktyczne i języki pomocnicze.

4) Ilość przedmiotów obowiązkowych, których młodzież ma się uczyć jednocześnie, jest nadmierna. Nie powinna ona przekroczyć 8 — 9 przedmiotów.

5) Wyposażenie w godziny przedmiotów podstawy dydaktycznej jest we wszystkich wydziałach niedostateczne. Przy 3 do 5 godz. tygod. na takie przedmioty, jak: język polski, historja, matematyka, fizyka nie będzie można zastosować metod, opartych na samodzielnej pracy ucznia, tembardziej, że zakres materjału w tych przedmiotach jest bardzo rozległy, w niektórych nadmierny.

6) Dysproporcja między rozległością materjału i wyznaczoną na jego przerobienie ilością godzin tygodniowo zachodzi również w wielu przedmiotach uzupełniających i wspólnych, np. w filozofji.

7) Chcąc lepiej wyposażyć w godziny przynajmniej przedmioty, zaliczone do podstawy dydaktycznej, należy wyrzec się trzeciego języka nowożytnego, drugi język nowożytny uczynić przedmiotem nadobowiązkowym, naukę zaś o państwie dać tylko w 2-giej klasie zamiast historji.

8) Na wydziale matematyczno-przyrodniczym rysunek wraz z kreśleniem powinien być przedmiotem obowiązkowym.

Prof. Dr. Wiktor Schramm porusza przedewszystkiem kwestję podziału na wydziały; koncepcja liceum wychodziła z założenia, że w wieku licealnym młodzież skłania się do pewnego działu studjów, mówca jest jednak zdania, że to się dzieje nietylko w tym okresie wieku, nie należy więc przykładać zbyt wielkiej wagi do podziału liceum na wydziały — trzeba wychowywać „wogóle", a nie klasyków, humanistów i matematyków, trzeba umożliwić przesunięcia w przyszłości i nie podkreślać w programie predysponowania do pewnego rodzaju studjów; na wielu wydziałach akademickich jest rzeczą obojętną, jaki rodzaj szkoły średniej słuchacz ukończył. Drugie zagadnienie jest to kwestja, czego żądamy od młodzieży — chodzi o jej ogólną podstawę, a nie takie lub inne przygotowanie pod względem zakresu studjów; z tem się łączy zagadnienie wyrobienia światopoglądu za pomocą różnych przedmiotów, przeciw-

 działania jednostronności, która nie jest pożądana. Mówcę przeraża ilość godzin na wszystkich wydziałach, ponieważ należy wliczyć ćwiczenia cielesne i część przedmiotów nieobowiązkowych, sądzi, że II język nowożytny należy usunąć. Wymagania szkół wyższych co do absolwentów szkół średnich idą w kierunku posiadania przez nich światopoglądu, kultury; lepiej, gdy na przyrodę przyjdzie wychowanek szkoły humanistycznej z kulturą, aniżeli wychowanek szkoły matematyczno-przyrodniczej bez kultury; chodzi następnie o nauczenie gruntownego myślenia, obojętnie na jakiem podłożu humanistycznem czy matematycznem; dalej absolwenci powinni mieć podstawowe wiadomości, których często brak, wiadomości te muszą być zebrane w pewną całość; konieczna jest umiejętność wysławiania się i pisania, na co trzeba zwrócić większą uwagę przy nauce języka polskiego. Podział liceów na wydziały nie jest rzeczą najważniejszą. Chodzi o to, aby wymagania nie były skierowane na ilość wiadomości, lecz na ich pogłębienie, trzeba dać uczniom możność czytania przez nieprzeciążanie nauki szkolnej wielką ilością godzin.

P. Machowski na wstępie zwraca uwagę na zagadnienia organizacyjne liceum, od których zależy w dużej mierze program. Nie wiadomo bowiem, jaki będzie charakter poszczególnych wydziałów licealnych, jeśli idzie o dopuszczalną ilość uczniów. Wydaje się, że wydziały będą mieć charakter zamknięty i w tem tkwi niebezpieczeństwo, bo od ilości uczniów poszczególnych wydziałów będzie zależeć gęstość sieci liceów. Zagadnienie jest ważne z uwagi na wieś. Gęstość sieci liceów niewątpliwie bowiem stworzy mniejszą lub większą możność dopływu elementu wiejskiego do liceów. Jednem słowem — czyje będą licea, która warstwa społeczna znajdzie do nich dostęp — to w znacznym stopniu będzie zależeć od ilościowo otwartego czy zamkniętego charakteru liceów. Kreowanie zatem sztywnych wydziałów o określonej liczbie uczniów byłoby niebezpieczeństwem.

W dalszym ciągu p. Machowski przechodzi do krytyki ustalonych przez wytyczne typów wydziałów, podkreślając brak zasadniczej różnicy między wydziałem klasycznym a humanistycznym.

Zdaniem mówcy w obecnych warunkach raczej należy forytować wydziały nauk ścisłych. Dlatego należałoby przewidzieć zamiast wydziału matematyczno-przyrodniczego dział fizyko-matematyczny i dział przyrodniczo-geograficzny. I w jednym i w drugim wypadku idzie tylko o małe przesunięcia w podstawie dydaktycznej. Organizacyjnie cztery działy nauki licealnej t. j. typ klasyczny, humanistyczny, fizyko-matematyczny i przyrodniczo-geograficzny zmieszczą się w dwóch wydziałach. To bowiem zależy od wyzyskania etatów nauczycieskich. Wydziały winny mieć charakter grup przedmiotowych — nie należy robić z nich wydziałów uniwersyteckich, bo nas na to nie stać. Chodzi bowiem o konstrukcję organi-

zacyjną liceów, możliwie najlepiej przystosowaną do zdolności, ujawnionych przez uczniów.

Odnośnie wytycznych dla sieci liceów to trzeba — zdaniem p. Machowskiego — zmierzać ku przystosowaniu jej do charakteru i struktury kraju. Nie można bowiem iść na taką organizację liceów, któraby uprzywilejowała tylko pewne środowiska, ponieważ mielibyśmy wtedy do czynienia z restrykcją a nie selekcją — skoro o dostępie do liceów decydowałyby warunki ekonomiczne, a nie zdolności.

Następnie zabrał głos p. Stefan Drzewiecki w imieniu nauczycieli zorganizowanych w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wytyczne programowe — mówił p. Drzewiecki — spotkały się z uznaniem nauczycielstwa, że jednak odnieśliśmy się krytycznie do projektu, to wynikło jedynie z głębokiej naszej troski o typ szkoły, który będzie koroną reformy szkolnictwa.

Mówca, powołując się na wstęp do ustawy o reformie ustroju szkolnictwa, stwierdza, że motywy kierujące projektodawcami „wytycznych" są rozbieżne z intencją ustawy. Rozbieżność mówca widzi w ustalaniu zasady, że liceum ma za zadanie przygotowanie do studjów wyższych, gdy ustawa ustala wychowawczą rolę szkoły.

Mówca omawiał postulaty wyższych uczelni wystosowane pod adresem przygotowania młodzieży do studjów wyższych i dowodził, że projekt „wytycznych" jest opracowany pod sugestją profesorów szkół akademickich. Przyczyny złego przygotowania do studjów wyższych leżą znacznie głębiej, niż to ujmują profesorowie wyższych uczelni. Mówca wypowiedział się za wykonaniem programu może nie w całości, ale zato gruntownie.

Zachowanie dwóch języków obcych na wydziale humanistycznym jest konieczne, natomiast na wydziale matematyczno-przyrodniczym jeden wystarczy.

Wychowanie estetyczne wymaga wprowadzenia nauki rysunków jako przedmiotu obowiązkowego.

Postulat 3 godzin nauki w domu jest nie do zrealizowania. Pracę w domu należy tak zorganizować, aby uczeń mógł podołać nałożonym na niego obowiązkom. Nauka języka polskiego jest spychana na plan dalszy. W sprawie nauczania języka polskiego mówca wypowiada się za literaturą tekstową, a przeciw historji literatury. Mówca wypowiada się przeciwko metodzie „podręcznikowej", domagając się oparcia nauki na tekstach oryginalnych. Język łaciński jest potraktowany niedostatecznie. Konkludując, p. Drzewiecki stwierdza, że ilość godzin wyznaczona w projekcie na poszczególne przedmioty jest niewystarczająca i należy raczej zmniejszyć ilość przedmiotów kosztem większej ilości godzin. Na zakończenie mówca zwrócił się do Pana Ministra, aby zechciał wyjaśnić, jak dalece są uzasad-

 nione pogłoski o małej ilości przyszłych liceów ogólnokształcących i zastąpieniu w nich nauczycieli szkół średnich docentami szkół wyższych.

P. Rektor Prof. Dr. Stefan Pieńkowski w imieniu uniwersytetu i politechniki warszawskiej kładzie szczególny nacisk na zdolność myślenia abstrakcyjnego studentów. Idzie o to, aby przyszłe licea przygotowywały w tym kierunku młodzież w znacznie szerszym zakresie, niż to czyniła dotychczasowa szkoła średnia. P. Rektor Pieńkowski zgłasza następnie postulat, by poszczególne wydziały licealne dawały możność absolwentowi studjowania na większej ilości wydziałów uniwersyteckich i nie pozbawiały w tym względzie możności wyboru studjów wyższych. Dotyczy to zwłaszcza wydziału humanistycznego.

W dalszym ciągu mówca zwraca uwagę na zbyt szeroką podstawę dydaktyczną i zbyt wielką ilość godzin przewidywaną przez projekt wytycznych dla wydziału matematyczno-przyrodniczego; należy się obawiać, że nie da to pożądanych wyników. Jeśli idzie o ten typ wydziału, to niezbędnem wydaje się również wprowadzenie nauki rysunków, jako koniecznego elementu zwłaszcza dla studjów technicznych.

W końcu P. Rektor Pieńkowski podkreśla ważność doprowadzenia w przyszłem liceum nauki języków nowożytnych do stopnia ich używalności w praktyce.

P. Dyr. Wiktor Ambroziewicz rozpoczął swe przemówienie od stwierdzenia, że ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. stopniowo się realizuje, a w społeczeństwo przenikają idee i zasady, które legły w osnowę i budowę tego ustroju. Stopniowo postulat jednolitości szkoły staje się wiarą społeczną i świadomą koniecznością przy realizacji nowego ustroju.

I gdyby nie nacisk kryzysu, niepomiernie i nielitościwie ograniczający normalny rozrost szkoły, w pierwotnej atmosferze zaufania i powszechnej nadziei szkoła powszechna we wszystkich swych stopniach organizacyjnych niewątpliwie wyszłaby zwycięsko i zdobyłaby należytą pozycję. Niestety, rzeczywistość budżetowa przepełnia klasy ponad możliwość sił nauczycielskich, co się ujemnie odbija na wykonaniu programu wychowawczego i naukowego szkoły, a co w konsekwencji ujemnie zaważy przy rozpatrywaniu pod względem jednolitości sześcioletniego nauczania w szkole powszechnej jako podbudowy czteroletniego gimnazjum.

Czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum jako forma organizacyjna szkoły średniej przez szerokie warstwy społeczne została przyjęta, aczkolwiek zagadnienie, jaką treścią zostanie ta szkoła wypełniona, jaką siecią tych szkół będzie Polska pokryta, jest jeszcze sprawą otwartą.

Mówca wyraża wdzięczność Panu Ministrowi, że pozwala dostatecznie wcześnie rozpocząć dyskusję nad liceum ogólnokształcącem, którego pierwsza klasa będzie realizowana już w 1937/38 roku szkolnym.

Wytyczne programów licealnych powitać należy z dużem uznaniem.
Przedewszystkiem dlatego, że obok celu ogólnego, polegającego na „wychowaniu i kształceniu młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej Polskiej", wyraźnie określają cel specjalny, polegający na przygotowaniu do studjów wyższych. Cel ten jasno sprecyzowany, ożywia całokształt programu i nadaje mu wyraźne bezkompromisowe oblicze. Ponadto pragną wytyczne do programów szkół licealnych wprowadzić nowe—w odniesieniu do dawnej szkoły średniej—metody pracy, poważniejsze i naogół bardziej dostosowane do wieku i zainteresowań uczniów.

Opinja przedstawicieli szkolnictwa wyższego będzie oczywiście najbardziej miarodajnym czynnikiem, który określi, czy programy, zbudowane wedle tych wytycznych, dadzą gwarancję, że młodzież, wychowana i kształcona w liceum, będzie pod każdym względem przygotowana do studjów wyższych.

Jednak opinje przedstawicieli szkolnictwa wyższego w odniesieniu do nowego ustroju muszą uwzględniać wszystkie strony zagadnienia. Do niczego nie doprowadzi nas najbardziej szczegółowa dyskusja nad ilością i charakterem typów liceum, o ile jasno nie zostaną sprecyzowane przez wyższe szkolnictwo zasady przyjmowania wychowanków liceów na poszczególne wydziały, o ile nie utrzymana zostanie podstawa, że znajomość programów szkoły średniej obowiązuje nietylko nauczyciela szkoły, ale i w równej mierze profesora wyższej uczelni.

Zresztą i szkoły wyższe są w tej chwili wielką niewiadomą, która po reformie szkoły powszechnej i średniej będzie musiała okazać swe nowe, do nowych czasów przystosowane oblicze.

W wytycznych widać rzetelny wysiłek, zdążający do przystosowania studjów w liceum do potrzeb szkoły wyższej, a mianowicie:

1) dążenie do podniesienia pod względem ilościowym konkretnej wiedzy, którą młodzież ma zdobyć w liceum, przynajmniej w zakresie przedmiotów podstawy dydaktycznej w stosunku do wiedzy, zdobywanej przez młodzież dawnej szkoły średniej;

2) dążenie do takiego formalnego przygotowania młodzieży i wyrobienia takiej sprawności, by po przejściu na studja wyższe młodzież licealna, nie tracąc czasu, mogła odrazu z pożytkiem pracować (metody);

3) dążenie do umożliwienia młodzieży korzystania z dzieł naukowych polskich i obcych.

Nasuwają się jednak pewne zastrzeżenia. Przedewszystkiem przy takiem dążeniu do uzgodnienia potrzeb szkolnictwa wyższego z nauką w liceum wytworzyła się wyraźnie luka między liceum a gimnazjum, jako jego podbudową.

Zakres materjału wiedzy konkretnej jest w obecnem czteroletniem gimnazjum, nastawionem na cele praktyczne, niewątpliwie niższy od

 zakresu kursu sześciu klas w dawnej szkole średniej; natomiast poziom abiturjenta liceum ma być znacznie wyższy, przynajmniej w dziedzinie przedmiotów podstawy dydaktycznej, od poziomu dawnego abiturjenta szkoły średniej.

Na podstawie wytycznych można wnosić, że programy liceum będą naogół bardzo obszerne. W niektórych przedmiotach zakres grozi przeładowaniem, a przeładowanie występuje tak silnie, że nasuwa się mimowolna myśl, czy nie należałoby liceum uczynić zakładem trzyletnim.

Jeśli zachowane ma być specjalne zadanie liceum — t. j. postulat przygotowania młodzieży do studjów wyższych — trudno będzie zrezygnować z tej czy innej części zamierzonych programów; inaczej pogłębi się jeszcze bardziej kompromisowość, która i teraz już dość wyraźnie występuje.

Postulat samodzielności ucznia, przewidziany i silnie zaakcentowany w metodach nauczania, może się okazać bardzo problematycznym przy tak silnem przeładowaniu programów materjałem faktycznym. Należy się obawiać, że nauczyciel będzie musiał się uciekać do wykładu, jako do jedynej formy, która pozwoli mu wyczerpać program w przepisanym czasie.

Nawet w obliczu tak najogólniejszej charakterystyki zakresu programów, rodzi się pytanie, w jaki sposób w ciągu dwu lat będzie mógł uczeń liceum wyrównać różnicę między poziomem wiedzy konkretnej, zdobytej w dzisiejszem gimnazjum, a poziomem dawnego kursu kl. 6-ej, przerobić materjał rzeczowy dawnych klas 7 i 8-ej, oraz zdobyć ponadto tę konkretną wiedzę, potrzebną do studjów wyższych, która stanowić ma o jego wyższości nad abiturjentem dawnego gimnazjum.

Tylko w bardzo nieznacznej mierze można liczyć na taką selekcję, by do liceum dostawali się i naukę w liceum kończyli tylko uczniowie najbardziej uzdolnieni.

Rzeczywistość polska, i nietylko polska, pokazuje nam, że niekoniecznie najzdolniejsze jednostki kończą szkołę powszechną i średnią, a nawet i wyższą. Kończą ją raczej jednostki najcierpliwsze z tych lub owych względów, albo też jednostki, których rodzice są najcierpliwsi. Dużą rolę odgrywają tu czynniki, nie mające nic wspólnego ze zdolnością uczniów i ich rzeczywistem przygotowaniem. Nie można zatem spodziewać się, by w liceum znalazła się młodzież inna, zdolniejsza i bardziej przystosowana do pracy, aniżeli ta młodzież, którą mamy obecnie w klasie 7 i 8-ej. Niewątpliwie do liceum będzie uczęszczała młodzież dotychczasowa, przeciętnie uzdolniona i przeciętnie pracowita.

Stwierdzając ten stan naszej rzeczywistości szkolnej, należy równocześnie wyraźnie podkreślić, że zarówno cel jak i charakter liceum nie pozwolą na obniżenie poziomu wiedzy, z którą młodzież winna przyjść na studja wyższe, przynajmniej w zakresie przedmiotów podstawy dydaktycznej. Jedynem wyjściem z bardzo trudnej sytuacji jest takie zróżni-

cowanie wydziałów licealnych, by przedmioty podstawy dydaktycznej,
a więc te, które mają dać wiedzę konkretną wyższą, były bardzo nieliczne. Realizacja takiego postulatu byłaby możliwa, gdyby w ramach wydziałów stworzono podtypy.

Drugą, niemniej ważną, cechą liceum są metody pracy, które w niem będą obowiązywały.

Znany jest dobrze okres pierwszych kroków i rozczarowań naszej młodzieży w szkołach wyższych. Wiadomo, ile czasu tracą młodzi ludzie na poznanie właściwej metody pracy na wybranym wydziale i jak błądzą, zanim znajdą swe miejsce i zaczną z pożytkiem pracować. Trudno oczywiście kusić się o to, by w liceum, które jest jednak jeszcze tylko szkołą średnią ogólnokształcącą, mogły być stosowane te same metody pracy, które są stosowane w specjalnem szkolnictwie wyższem. Zresztą, każda dyscyplina naukowa ma swoje właściwości metodyczne. Te różnorodne metody muszą więc, ze względu na ogólnokształcący charakter liceum, znaleźć jakiś wspólny mianownik, a w każdym razie muszą być uzgodnione, a przynajmniej dokładnie określone. Wytyczne programów licealnych podnoszą wprawdzie wartość wykładu, dają właściwe miejsce pracy pamięciowej, mało wykorzystanej w szkole powszechnej i gimnazjum, i duży nacisk kładą na samodzielność i dobrowolną pracę ucznia, w poszczególnych przedmiotach podają nawet pobieżne wskazówki metodyczne, jednakże wskazówek tych nie uzgadniają w całości. Stąd powstają duże sprzeczności: np. język polski, gdzie wprowadza się zarzuconą już dawno historję literatury, w przeciwieństwie do historji, gdzie na lekcjach będą omawiane „wybrane zagadnienia historyczne". Brak dokładnego sprecyzowania i uzgodnienia powoduje niejasności redakcyjne, jak np. na str. 83, gdzie się mówi o nauczaniu języka obcego metodą mieszaną i t. p. lub na str. 13, gdzie nie dość ściśle się rozgranicza zakres prac domowych i szkolnych. O ile zamierzenia w zakresie metod pracy, liceum ma zrealizować, należy je uzgodnić i bardziej sprecyzować.

Znacznym postępem w stosunku do dawnej szkoły średniej jest dążenie do udostępnienia młodzieży korzystania z dzieł naukowych polskich i obcych. O ile sprawa przysposobienia młodzieży przez czytanie źródeł, prac naukowych i dłuższe sprawozdania wydaje się oczywistą, o tyle przygotowanie do czytania dzieł naukowych, przy określonych w wytycznych metodach, wydaje się rzeczą więcej niż problematyczną. Możność uczenia się równocześnie aż pięciu języków poza rodzimym, z których dwa lub trzy są dla ucznia liceum nowe, czyż może dać należyte rezultaty? Wątpliwe. W każdym razie bardziej, niż wątpliwe dla dość dużej ilości młodzieży, która nie posiada zdolności do mówienia w językach obcych. Rezultaty nauczania, które są w wytycznych podane jako możliwe do osiągnięcia, wydają się iluzorycznemi.

 Poza temi zasadniczemi kwestjami, wynikłemi z określenia celów szkół licealnych, wyłaniają się pewne rzeczy, które wymagają pewnej korektury w wytycznych dla programów.

Przez naukę łączną w szkole powszechnej przeszliśmy do korelacji między przedmiotami w gimnazjum. Jednolitość została utrzymana, korzyści młodzieży były większe, a przyswojenie wiadomości łatwiejsze. W liceum korelacja w sposób niepokojący się urywa. A przecież dopiero w liceum mogłaby być trwalsza i większa.

Wedle wytycznych ma liceum (str. 10) „przygotować młodzież do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa". Nie znalazł się, niestety, w rozkładzie godzin czas, przeznaczony na czynne przygotowanie młodzieży do życia społecznego, jak również nie wskazano dziedzin, w których czynny udział młodzieży ma się ujawnić. W życiu szkoły i ucznia jest to zbyt ważne zagadnienie, aby nie było objęte programem.

Jeżeli się już mówi o czasie, to przy bardzo oszczędnem obliczaniu 30 godzin zajęć obowiązkowych, 4 godzin zajęć obowiązkowych objętych poddziałem „ponadto" oraz 4 godzin zajęć nadobowiązkowych (na 8 możliwych) i 3 — 4 godzin dziennie pracy domowej, wypada 9 — 10 godzin pracy dziennie. Jest to dużo.

Reasumując powyższe, mówca stwierdza, że przy całkowicie słusznie postawionych celach liceum jako zakładu ogólnokształcącego, zamykającego wykształcenie w zakresie szkolnym, przy całkowicie właściwem określaniu celów specjalnych dla liceum jako zakładu przygotowującego do studjów uniwersyteckich, wytyczne nasuwają szereg zastrzeżeń natury ogólnej i szczegółowej, które wymagają omówienia drobiazgowego w gronach fachowych.

P. dyr. Ambroziewicz zgłasza do Pana Ministra prośbę o dalszy etap rozważań nad wytycznemi już w organizacjach zawodowych, gdzie się odbyć powinna szczegółowa dyskusja nad poszczególnemi przedmiotami w ramach nietylko ogólnych wytycznych, ale w oparciu o naszą szkolną rzeczywistość.

P. F. Goetel nie traktuje poruszonych zagadnień z punktu widzenia fachowo-pedagogicznego, lecz z punktu widzenia ogólnego zainteresowania sprawą szkolnictwa.

Jedna sprawa to ilość wydziałów: winno ich być albo dwa albo cztery. Pomiędzy klasycznym a humanistycznym różnica jest zbyt mała, zwykle będzie wybierany typ bez greki. Powinno być albo dwa typy: humanistyczny i matematyczno - przyrodniczy, albo jeżeli ma być więcej także przyrodniczy, a może i filozoficzny.

Druga kwestja to sprawa dotychczasowego nagłego przeskoku między gimnazjum a uniwersytetem; pod tym względem wielką przysługę

odda stadjum pośrednie, t. j. liceum. Może należałoby i w inny sposób zbliżyć liceum do uniwersytetu, to jest urządzać dla uczniów ostatniej klasy licealnej wykłady profesorów uniwersytetu.

Trzecia sprawa to matura, która jest jednem z najważniejszych zagadnień; większość opinji jest przeciwna maturze, ale należy zadać sobie pytanie, czy ta jednorazowa mobilizacja sił nie jest jednak przydatna.

Na dzisiejszą młodzież profesorowie wyższych uczelni patrzą zdecydowanie pesymistycznie; wątpliwem jest, czy najlepsze programy usuną braki dzisiejszego pokolenia młodzieży, choć zapewne można częściowo pomóc; tu mówca dla zapewnienia rozwoju młodzieży staje w obronie geografji, która winna i w liceum być uwzględniona. Przeraża mówcę historja literatury, na którą za mało dwóch lat, a jest zbędna, jeśli była już poprzednio. W programie nie widać całkiem kształcenia artystycznego — muzyka i rysunek są przedmiotami nieobowiązkowemi, przez co liceum nie otwiera drogi dla przyszłych artystów.

P. Rektor Weiss podkreśla, że kształcenie artystyczne zupełnie nie jest uwzględnione w zakresie nauki obowiązkowej; natomiast program rysunku jako przedmiotu nieobowiązkowego jest za szeroki i całkiem niewykonalny.

P. Inż. Piotr Drzewiecki podkreśla, że Izby Przemysłowo-Handlowe stoją na stanowisku konieczności prowadzenia na wszystkich odcinkach systematycznej akcji w kierunku wychowania gospodarczego społeczeństwa.

Ze stanowiska Izb Przemysłowo-Handlowych wydaje się koniecznem przyjęcie tej zasady jako jednej z podstawowych nietylko w zakresie szkolnictwa zawodowego, lecz również przy opracowaniu wytycznych dla autorów programów szkół ogólnokształcących, a w szczególności liceów, których absolwenci kontynuować będą swe studja bądź w kierunkach technicznych, wybitnie wymagających orjentacji w zagadnieniach gospodarczych, bądź w przygotowaniu do zawodu prawniczego, gdzie sprawy te również posiadają pierwszorzędne znaczenie, bądź wreszcie kierować się będą do zawodu lekarskiego, pedagogicznego, duchownego i t. p.

Z tych względów Izby Przemysłowo-Handlowe wysuwają postulat wprowadzenia w liceach ogólnokształcących, obok nauki o państwie, wykładu o podstawowych współczesnych zagadnieniach gospodarczych z zakresu ekonomji politycznej i polityki ekonomicznej, proponując przyjęcie za punkt wyjścia rozważań nad programem tego przedmiotu część materjału nauczania kl. IV Gimnazjów Kupieckich w ramach 1 godz. tygodniowo w kl. II liceum w ujęciu ogólnem i informacyjnem.

Równocześnie w programie nauki języków obcych nowożytnych, należałoby uwzględnić lekturę popularnych opracowań i artykułów gospodarczych.

 Na zakończenie p. Drzewiecki zgłasza projekt programu wykładu „Podstawowe współczesne zagadnienia gospodarcze".

P. Rektor Nitsch podkreśla na przykładach luki w zakresie wykształcenia geograficznego. Zdaniem Rektora Nitscha należałoby połączyć geografję z historją. Również wydaje się konieczne wprowadzenie jako przedmiotu nadobowiązkowego stenografji jako dziś powszechnie potrzebnej umiejętności.

Za ważny moment wykształcenia ogólnego młodzieży uważa Rektor Nitsch wyrobienie estetyczne i fizyczne, co winno być uwzględnione w programach licealnych. Co do zbytniego przeciążenia młodzieży, to kwestja ta nie wydaje się groźną, większy wymiar pracy jest nawet pożądany z punktu widzenia wychowawczego.

Prof. Jastrzębowski podnosi ogrom pracy, jaka wynika z wytycznych programów, ogrom pracy obciążający młodzież licealną. Z ustawy o ustroju szkolnictwa wynikałoby raczej, że w liceum studja będą miały swobodniejszy charakter. Tymczasem w wytycznych jest tak wszystko ustalone, że zgóry wytycza się drogę dalszego kształcenia się młodzieży. Niema tam ujścia dla pewnych nieraz bezcennych zdolności np. artystycznych. A liceum musi jednak dać pewną ilość emocyj artystyczno-kulturalnych, chociażby dla równowagi z kulturą naukową, w którą młodzież będzie się tam wdrażać. Pod tym względem w wytycznych są luki. Przerzucanie tych zagadnień na wykłady historji nie da żadnych rezultatów. Dlatego na terenie liceum winna być ta kwestja rozstrzygnięta w związku z nauką rysunków.

Płk. Dr. Gilewicz jako przedstawiciel tej gałęzi wiedzy technicznej, którą nazywamy wychowaniem fizycznem, a która w mianownictwie urzędowem nosi nazwę ćwiczeń cielesnych, czuje się upoważnionym do zabrania głosu w sprawie tej tylko części wytycznych programów liceów ogólnokształcących, które dotyczą działu owych ćwiczeń cielesnych.

Uważny wgląd w treść i układ wytycznych nie powinien budzić ani u fachowców ani u szerokiego ogółu wychowawców głębszych zastrzeżeń, bowiem zarówno ogólna tendencja, jak i wskazówki szczegółowe najzupełniej odpowiadają współczesnym poglądom na potrzeby wychowania i postulatom wiedzy w tej dziedzinie. Zwraca tu uwagę jedynie ustęp, który mówi o zespołach do gier i sportów, dochodzących do 90 uczniów lub uczennic. Zespołami tak licznemi nauczyciel ćwiczeń cielesnych nigdy nie będzie w stanie pokierować. Drugie zastrzeżenie natury poniekąd zasadniczej budzi wyrażony w programach postulat wprowadzenia do lekcji gimnastyki większej ilości elementów musztry formalnej. Postulat ten, jak i poprzedni, zwłaszcza w ręku nieostrożnego nauczyciela, mógłby nietylko wypaczyć zasadniczą myśl programów, ale również stać się

jeszcze jednym z powodów, dla których gimnastyka w Polsce nie znalazłaby warunków szerszego rozpowszechnienia poza szkołą, wojskiem i bardzo nielicznemi wypadkami w organizacjach, interesujących się wychowaniem fizycznem. Składa się na to zarówno nudny czysto higjeniczny charakter przyjętych u nas ćwiczeń gimnastycznych jak i to, że z nieznanych bliżej powodów i uzasadnień od lekcji gimnastyki oczekuje się wyników, których ona dać nie może, a to wyrabiania cech charakteru. Pod naciskiem pp. wizytatorów krzewi się wysoce skutecznie wśród nauczycielstwa wiara w daleko sięgający wpływ ćwiczeń ruchowych na charakter ludzki w dziedzinie uczuć estetycznych, wyrobienia obywatelskiego, woli i intelektu, co nie znajduje ani uzasadnień naukowych, ani podstawy w obserwacji walorów duchowych naszych sportowców. Tendencja ta przekształca lekcje ćwiczeń cielesnych w szkole w nudne lekcje wychowania, odstręczające od siebie młodzież i gubi zasadniczy ich sens, posiadający sam w sobie wysokie walory wychowawcze, polegające na dostarczeniu młodzieży chwil odprężenia, radości, warunków higjenicznych, wymaganych przez potrzebę ruchu młodego organizmu w formie decydującej o kształtowaniu się stylu i charakteru motoryczności ludzkiej oraz ruchliwości jednostki.

Jeżeli ze strony zasadniczej wytyczne programów nie budzą, poza dopiero co przytoczonemi, poważniejszych zastrzeżeń, to sama redakcja wytycznych do programów wymagałaby niektórych poprawek. Tak np. używa się w programach podwójnej terminologji, raz nazywając przedmiot ćwiczeniami cielesnemi, a gdzieindziej wychowaniem fizycznem.

Mówca stwierdza, że przed ostatecznem ogłoszeniem programów Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dla liceów ogólnokształcących winny być wprowadzone do nich poprawki, polegające na obniżeniu liczebności zespołów ćwiczebnych w grach i sportach, usunięciu uwagi dotyczącej elementów musztry w lekcjach gimnastyki i poprawieniu niedociągnięć natury redakcyjnej.

P. Edmund Dąbrowski porusza jeszcze raz sprawę wykształcenia gospodarczego, którego należyte uwzględnienie w liceum jest konieczne; to też nie można iść po drodze zmniejszenia ilości godzin „nauki o państwie"; pozatem te zagadnienia należy uwzględniać i przy innych przedmiotach.

P. Jaworska odnosi wrażenie, że nie wszyscy mówcy stale pamiętali o tem, że ustawa o organizacji szkolnictwa jest faktem dokonanym i że istnieją już programy dla szkół powszechnych i średnich, a tylko brakiem pamięci o tem może sobie tłumaczyć poruszanie sprawy, czy i kiedy młodzież w gimnazjach dojdzie do poziomu dawnej klasy VI czy VIII. Pewne odcinki dyskusji byłyby na miejscu przy debacie w okresie tworzenia ustawy o organizacji szkolnictwa — są zaś spóźnione i bezcelowe w tej chwili.

W dyskusji niewłaściwie została postawiona kwestja przeciążenia młodzieży, ponieważ mówcy z jednej strony narzekają na przeciążenie młodzieży, z drugiej zaś żądają większej ilości godzin na ten czy ów przedmiot. Przeciążenie młodzieży jest sprawą bardzo skomplikowaną. Jest ono wynikiem i złego stanu ekonomicznego społeczeństwa, a więc biedy w jakiej żyje, i braku selekcji i często nieprzygotowania nauczyciela i wreszcie nieodpowiedniego programu. Najbardziej racjonalnie skonstruowany program nie zniweczy wpływu tamtych czynników. Stopniowe umniejszenie zła w tych wszystkich kierunkach może złagodzić problem przeciążenia młodzieży.

Co do braków młodzieży uniwersyteckiej w dziedzinie kultury, faktem jest, że w tym zakresie młodzież dzisiejsza stoi niżej od młodzieży przedwojennej. Jednakże znów nie można zwalac całej odpowiedzialności za to na szkołę i jej program. Trzeba pamiętać, że kultura młodzieży jest wynikiem wielu czynników na nią działających. Trzeba pamiętać, że młodzież uniwersytecka dziś — to masówka, praca z nią — to praca z masą, gdy przed wojną była to rzeczywista masa zespołowa. A dalej — dla rozwoju życia kulturalnego nie jest sprzyjającą atmosfera współczesna, panujący w całym świecie niepokój i gonitwa za umykającym czasem i przewalającemi się prądami. Wreszcie jest pewien chaos i nieskoordynowanie w oddziaływaniu kulturalnem na młodzież. Młodzież nietylko nie mówi pięknie, ale mówi źle po polsku. Ale czy to wina jedynie szkoły? Na odcinku życia lwowskiego zadaniem nauczycieli w dobie przedwojennej była stała walka z gwarą t. zw. łyczakowską, z temi wszystkiemi „Ta joj", „si" i t. d. A teraz? Młodzież mówi językiem Szczepcia i Tońcia z Wesołej Fali Lwowskiej — i walka jest mocno utrudniona. Język bowiem Szczepcia i Tońcia nieszkodliwy dla człowieka władającego dobrze językiem polskim — jest bardzo szkodliwy dla młodzieży, którą dopiero szkoła ma poprawnego języka uczyć. Możnaby wiele takich przykładów podać, któreby wykazały, że jednakże szkoła, a specjalnie jej program, nie mogą ponosić w całości i wyłącznie odpowiedzialności za kulturę młodzieży uniwersyteckiej.

Wytyczne programu liceum są ułożone z wielką konsekwencją zarówno w stosunku do ustawy o ustroju szkolnictwa, jak i w stosunku do istniejących już programów szkoły powszechnej i średniej.

Pewne zastrzeżenia zgłasza mówczyni z wielką nieśmiałością człowieka, który rozumie, iż lekkomyślnością jest krytyka dzieła dwuletniej pracy wielkiego zespołu ludzi, dokonywana na podstawie, mimo wszelskich usiłowań, pobieżnej jego znajomości.

Należy wątpić, czy dobrze jest, że nawet w programie wydziału matematyczno-przyrodniczego niema geografji jako przygotowania do ewentualnego studjum geografji na uniwersytecie.

Druga wątpliwość dotyczy nauki drugiego obcego języka. W dwóch godzinach tygodniowo w ciągu dwóch lat nie można choćby w małym zakresie opanować języka. Do tych pesymistycznych wniosków skłania smutne doświadczenie, uczynione w seminarjum nauczycielskiem, gdzie nauka języka niemieckiego w 2 godz. tygodniowo w ciągu 5 lat nie doprowadziła nawet do tego, by z pomocą słownika mogły uczenice czytać łatwą nowelę czy bajkę.

Trzecia sprawa, to program historji w wydziale matematyczno-przyrodniczym; winien on różnić się od programu w dwóch innych wydziałach silniejszem nastawieniem gospodarczem.

Prof. Antoniewicz stwierdza, że obawy co do nieprzygotowania młodzieży do szkół wyższych są przejaskrawione. Jest to raczej sprawa należytego postawienia selekcyj z gimnazjum do liceum i przy wstępie na uniwersytet. Zdaniem mówcy sprawa ta wymaga szczególnej uwagi.

Prof. Antoniewicz porusza następnie kwestję relacji liceum ogólnokształcącego do szkół wyższych, wypowiadając się za możnością wstępu z każdego wydziału liceum do wszystkich szkół wyższych. Dlatego też nie należy zbytnio różnicować typów licealnych. W dalszym ciągu mówca zwraca uwagę na konieczność położenia większego nacisku na przedmioty filozoficzne w liceum. W końcu podkreśla, że jednak dziś właściwie niema odpowiednich nauczycieli, przygotowanych do nauczania w liceum. Łączy się to z problemem odpowiedniej reformy studjów uniwersyteckich, które należy ustawić pod kątem widzenia potrzeb liceów.

Na zakończenie dyskusji zabrał głos p. dyr. Mendys w celu omówienia zagadnień wysuniętych w toku dyskusji. Mówca zastrzegł się, że z powodu braku czasu nie będzie mógł dać szczegółowych odpowiedzi na wszystkie postawione pytania, zajmie się więc tylko zagadnieniami zasadniczemi. Ponadto dyr. Mendys zauważył, że w wyjaśnieniach swych ograniczy się do właściwego tematu dyskusji, t. zn. do zagadnień programowych liceum ogólnokształcącego, pominie zaś inne kwestje wyłonione w dyskusji, jednak niewiążące się z zasadniczym tematem.

Mówca podkreślił, że projekt wytycznych został dostatecznie wcześnie dostarczony członkom Rady Oświecenia, bo na miesiąc przed posiedzeniem. Mimo to jednak, niektórzy z przedmówców, widocznie wskutek zaabsorbowania innemi pracami, nie zapoznali się dokładnie z treścią projektu. Wyniknęły wskutek tego pewne nieporozumienia, np. jeden z przedmówców oparł swoją krytykę na założeniu, że projekt wymienia aż 17 przedmiotów nauczania, co zupełnie nie odpowiada rzeczywistości.

Każdy program nauki jest mimo wszystko teorją, do której rzeczywistość szkolna zbliża się w większym lub mniejszym stopniu. Program nauki nie może ponadto objąć wszystkich zagadnień szkolnych, a więc

 i pewnych specyficznych zagadnień organizacyjnych lub wychowawczych np. kwestji udziału młodzieży w życiu gospodarczem. Nie można więc — mówiąc o programie nauki — krytykować norm, przepisów, czy wogóle stanu rzeczy w innych dziedzinach życia szkolnego; nie można domagać się, by program nauki dał zadowalającą odpowiedź na całokształt wszystkich zjawisk życia szkolnego. Wreszcie dyr. Mendys podkreśla, że wytyczne nie są jeszcze programami, a więc także w zakresie zagadnień nauczania nie dają wyczerpującego oświetlenia; może to mieć miejsce dopiero w programie.

Przystępując do właściwej części swego przemówienia dyr. Mendys polemizuje z wywodami prof. Nawroczyńskiego, uważając, że podłożem jego nieufności jest krytyczne ustosunkowanie się do nowego ustroju szkolnego.

Dyr. Mendys, wyjaśnia, że zagadnienie ilości wydziałów liceum było bardzo szczegółowo i gruntownie dyskutowane na terenie Ministerstwa. Pierwsze projekty szły bardzo daleko, uwzględniając duże zróżnicowanie w kierunku kształcenia. Opracowano szczegółowo projekt wytycznych z podziałem liceum na cztery wydziały. Po konfrontacji jednak tego projektu z postulatami, które dyktuje życie, po otrzymaniu cennej opinji sfer akademickich, okazało się właściwszem ograniczyć ilość wydziałów do trzech. Rozstrzygając bowiem zagadnienie ilości wydziałów, trzeba się kierować nietylko idealnemi postulatami pedagogiki, ale w dużej mierze wymaganiami organizacyjnemi, społecznemi i wreszcie temi, które dyktuje praktyka codziennego życia szkolnego.

W zakresie zagadnienia ilości przedmiotów dyskusja dała bardzo rozbieżne wnioski. Domagano się zmniejszenia ilości przedmiotów, równocześnie jednak proponowano wprowadzić nowe przedmioty, nieuwzględnione w projekcie wytycznych. Prawie jednolitą okazała się opinja Rady tylko w sprawie jednego przedmiotu, mianowicie drugiego języka obcego nowożytnego — zażądano skreślenia drugiego języka z listy przedmiotów obowiązkowych. Mówca uważa, że jest wiele argumentów za tem, by przedmiotu tego nie skreślać; ostateczna decyzja należy do Pana Ministra.

Projekt kształcenia młodzieży na pewnej „grupie przedmiotów" jest, zdaniem mówcy, nierealny. Na terenie Ministerstwa rozważano to zagadnienie w pierwszem stadjum pracy nad wytycznemi.

Dyr. Mendys podkreśla, że krytyka projektu w zakresie ilości materjału nie oparta jest na żadnych podstawach. Projekt nie określa bowiem materjału nauczania, daje jedynie pod tym względem pewne wskazówki dla autorów programów. Dopiero ze szczegółowych projektów programów będzie można zorjentować się, czy ilość materjału i jego zakres nie są nadmierne. Uwagi Rady, odnoszące się do tej sprawy, uważa więc mówca w chwili obecnej za cenną przestrogę dla dalszych prac nad programem. Podobnie nie można, w obecnym etapie pracy nad programem, poddać szczegółowej analizie i krytyce podanego w projekcie wytycznych ujęcia

metod nauczania. Uwagi bowiem metodyczne, zawarte w projekcie, są —
podobnie, jak w zakresie materjału — tylko wskazaniami dla autorów programów, nie są więc jeszcze przeznaczone dla nauczyciela. Zostaną one szczegółowo rozwinięte w projektach programów, wtedy krytyka będzie konkretniejszą. W związku z uwagami, dotyczącemi tego działu, dyr. Mendys uważa, że nie można dążyć do jednolitego ukształtowania metod nauczania w zakresie wszystkich przedmiotów. Inaczej pod względem metodycznym przedstawiać się powinna grupa przedmiotów podstawy dydaktycznej, inaczej grupa przedmiotów uzupełniających, wspólnych czy nadobowiązkowych.

Poruszona w dyskusji kwestja przeciążenia ucznia pracą domową jest zagadnieniem bardzo szerokiem. Byłoby pod tym względem znacznie lepiej, gdyby całe nauczycielstwo stosowało się do ograniczeń i ostrzeżeń, które w tym zakresie podają nowe programy. Niestety nawyki dotychczasowe skłaniają niektórych nauczycieli do obarczania młodzieży nadmierną pracą domową. Tego zagadnienia nie rozwiąże więc sam program, zależy ono w dużej mierze od wysiłku nauczycielstwa, aby postanowienia i wskazówki, zawarte w programach, możliwie ściśle wprowadzać w życie.

Kończąc swe przemówienie, zapewnia dyr. Mendys, że wszystkie poruszone w dyskusji kwestje zostaną szczegółowo rozpatrzone, postulaty zaś uwzględnione w ramach możliwości.

P. Minister Jędrzejewicz na wstępie podkreśla trudność zagadnienia, będącego przedmiotem obrad Rady. Trudność ta uwidoczniła się zwłaszcza w dyskusji, w której zarysowały się znaczne rozbieżności. Najlepszym zresztą dowodem tych trudności jest fakt, że zagadnienie w tej formie, w jakiej weszło na porządek obrad Rady, jest wynikiem dwuletniej pracy Ministerstwa. Wytyczne, choć nie rozwijają szczegółowo poszczególnych zagadnień programowych, tworzą jednak zwartą konstrukcję, która daje obraz pracy w liceum.

Dyskusja, przeprowadzona nad wytycznemi przez Radę, była niezwykle cenna, choć niezawsze trafna, z uwagi na niedość dokładną znajomość programów szkolnictwa w całości, bez której to znajomości trudno jest rozważać zagadnienie nauczania na najwyższym stopniu szkoły ogólnokształcącej. Jeśli bowiem weźmiemy pod uwagę, że istnieje szkolnictwo zawodowe, to wiele wątpliwości ginie. Istnieją przecież równorzędnie inne specjalne licea, jak rolnicze i t. d., w których każde zainteresowanie młodzieży znaleźć może ujście. Z liceum ogólnokształcącego w żadnym razie bowiem nie należy zrobić szkoły, którąby uczyła wszystkiego, lecz powierzchownie. Mając dopiero powyższe względy na uwadze, można swobodnie dyskutować.

P. Minister podkreśla w dalszym ciągu, że sam podziela szereg wątpliwości, wysuniętych w dyskusji. Mając jednak wgląd w całokształt pro-

 gramów, przekonany jest, że w szkolnictwie licealnem młodzież znajdzie ujście dla wszystkich zdolności i zamiłowań. Głosy zatem, które padły w dyskusji bez znajomości całokształtu zagadnień ustrojowych i programowych, nie mogą być dla Ministerstwa miarodajne.

Po tej dyskusji zostaną wypracowane wytyczne dla autorów programów. Programy ułożone przez fachowców i zatwierdzone przez Ministerstwo będą dopiero podstawą nauczania. Praca jest zatem dopiero w takiem stadjum, że opinja Rady może jeszcze wpłynąć na rozstrzygnięcie zagadnień; dlatego P. Minister zdecydował się zwołać Radę w tym właśnie terminie. Praca, którą Rada wykonała, posiada dużą wartość dla dalszych poczynań Ministerstwa. P. Minister jest przekonany, że przez konfrontowanie pracy wewnętrznej Ministerstwa z szeroką opinją, dojdzie się napewno do dodatnich rezultatów, dlatego wysoko ceni wypowiedziane przez Radę uwagi.

P. Minister Jędrzejewicz, stwierdzając wyczerpanie 1-go punktu porządku dziennego posiedzenia, przechodzi do 2-go punktu obrad „wolne wnioski".

P. Wiz. Dr. Truchim odczytuje wolne wnioski:

1. Stawiam wniosek o nadanie w jak najszybszym terminie praw magisterskich Wolnej Wszechnicy w Warszawie.

Dnia 1 października 1935 r. (—) Marja Jaworska.

2, Zważywszy rolę Wolnej Wszechnicy w zakresie pracy naukowej i dydaktycznej w pierwszym rzędzie w zakresie kształcenia nauczycieli, wnioskodawcy zwracają się do Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z prośbą o przyznanie Wolnej Wszechnicy Polskiej uprawnień, wynikających z art. 54 i 55 Ustawy o Szkołach Akademickich, t. j. prawa nadawania stopni naukowych.

Warszawa, dnia 2 października 1935 r. (—) Kolanko Jan.

3. Ze względu na to, że umożliwienie czynnym nauczycielom szkół powszechnych odbycia studjów w wyższych uczelniach polskich posiada dla poziomu szkolnictwa powszechnego doniosłe znaczenie, wnioskodawcy proszą Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o spowodowanie nowelizacji przepisu art. 52 ust. 1 ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa celem udostępnienia studjów w charakterze studentów zwyczajnych czynnym nauczycielom, mającym seminarjalny egzamin dojrzałości, oraz o nadanie w myśl art. 52 ust. 2 powyższej ustawy praw studentów zwyczajnych tym nauczycielom szkół powszechnych, którzy w tej chwili studjują w Wolnej Wszechnicy Polskiej w charakterze wolnych słuchaczy.

Warszawa, dnia 2 października 1935 r. (—) Kolanko Jan.

4. Obecny stan szkolnictwa powszechnego budzi poważne obawy o stan kulturalny i gospodarczy, a nadewszystko o zdolność i umiejęt-

ność obrony Państwa w przyszłości przez tych, którzy są obecnie w wieku szkolnym. Poza szkołą wychowuje się około 1 miljona dzieci. Z roku na rok obniża się w poszczególnych kategorjach szkół zarówno czas nauki jak i liczba nauczycieli. Skutkiem tego poziom nauki w szkołach powszechnych staje się coraz niższy, a oddziaływanie wychowawcze częstokroć niemożliwe.

Z sytuacji szkolnictwa i stąd płynących dla Państwa konsekwencyj należy w pełni zdać sobie sprawę i dlatego prosimy Pana Ministra o zwołanie sesji Państwowej Rady Oświecenia, na której dokonanoby analizy obecnego położenia szkolnictwa i wskazano środki ratunku.

Warszawa, dnia 2 października 1935 r. (—) Kolanko Jan.

5. Kwestja wzrastającego w przyroście młodzieży analfabetyzmu, etatów nauczycielskich, budynków szkolnych, obecnego przepełnienia klas, obciążenia nauczycieli, ich warunków pracy i stosunków prawnosłużbowych, uzgodnienie nowego ustawodawstwa w innych dziedzinach z ustawami szkolnictwa i oświaty, zasady wychowania publicznego — oto szereg zagadnień palących, pilnych, decydujących w obecnej sytuacji szkolnictwa, wybijających się tragicznie w całokształcie fundamentalnych spraw państwowych.

Ze względu na te zagadnienia, tak ściśle związane z realizacją nowego ustroju szkolnego, a wynikłe z niedostatecznych kredytów budżetu Ministerstwa Oświaty, jak również braku postanowień ustawowych, dotyczących szkolnictwa wobec różnych zmian w ustawodawstwie w innych dziedzinach (n. p. ustawa o samorządzie), staje się koniecznem oparcie dalszych prac Ministerstwa na opinji i postulatach Państwowej Rady Oświecenia celem załatwienia i rozwiązania tych zagadnień i poprawy obecnej sytuacji w kierunku zapewnienia rozwoju oświaty narodowej, a tem samem osiągnięcia zadań i celów, wyznaczonych szkole i nauczycielstwu szkół powszechnych.

Uważając zagadnienia wyżej wymienione za rzecz palącą — wnoszę o zwołanie Państwowej Rady Oświecenia jeszcze w tym roku i proszę Pana Ministra o wstawienie na porządek dzienny tych zagadnień na poszczególne posiedzenia dla szczegółowego ich omówienia, oceny i zebrania opinij, na podstawie których Ministerstwo mogłoby przystąpić do załatwienia braków i potrzeb szkolnictwa i oświaty.

(—) Siciński.

P. Minister Jędrzejewicz odczytane wnioski przekazuje Ministerstwu do przepracowania i zamyka posiedzenie Rady.

UWAGI O PROJEKTACH PROGRAMÓW PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH I i II STOPNIA.

I.

Liczba uczniów i uczenic publicznych szkół powszechnych w r. s. 1933/34, według wydawnictwa Głównego Urzędu Statystycznego „Statystyka szkolnictwa 1933/34" wynosiła 4 491 407, z tego w miastach 1 156 019, na wsi 3 335 388. Rozkład tych liczb na szkoły o różnej liczbie nauczycieli był następujący:

	Miasto i wieś	Miasto	Wieś
Szkoły o 1 i o 2 nauczycielach	38,8%	0,6%	52%
Szkoły o 3 i o 4 nauczycielach	17,4%	1,1%	23%
Szkoły o 5 i więcej nauczycielach	43,8%	98,3%	25%

Według danych tymczasowych Ministerstwa, liczba uczniów i uczenic w r. s. 1934/35 wynosiła nie o wiele więcej: 4515253, z tego w miastach 1171089, na wsi 3344164. Co do rozdziału według rodzajów szkół, niema niestety jeszcze obliczeń analogicznych do przytoczonych powyżej — można jednak zużytkować dane, dotyczące ilości młodzieży w szkołach jedno, dwu i więcej klasowych, podział ten bowiem formalny, który w zasadzie odpowiada podziałowi według liczby nauczycieli, w praktyce też, mimo pewnych odchyleń i chwiejności, których tu nie można wyjaśniać, niewiele odeń odbiega:

	Miasto i wieś	Miasto	Wieś
Szkoły 1 i 2-klasowe	38%	0,6%	51,2%
Szkoły 3 i 4-klasowe	18,4%	0,6%	24,5%
Szkoły 5 i więcej klasowe	43,6%	98,8%	24,3%

Na zestawieniach tych, przy założeniu dodatkowem, że stosunki nie mogły się znacznie zmienić w ciągu jednego roku, oprzeć można następujące stwierdzenia:

1) Przeszło połowa młodzieży szkolnej w Polsce (56,2% według pierwszej tabliczki, 56,4% według drugiej) uczęszcza do szkół o liczbie nauczycieli nie większej od 4, a więc takich, które zgodnie z nowemi zasadami ustroju szkolnictwa będą szkołami I i II stopnia — stąd już wynika, nawet bez dalszych oświetleń, wielka doniosłość ogólno-państwowa zagadnienia programów i organizacji tych szkół, a zwłaszcza programów i organizacji szkół I stopnia: o 1 i o 2 nauczycielach.

2) Mniej więcej ¼ ilości uczniów i uczennic szkół na wsi (25%, 24,3%), co stanowi przeszło 800 000, uczęszcza do szkół o 5 i więcej nauczycielach, które będą zaliczone do kategorji szkół III stopnia, a więc szkoły takie nie są szkołami wyłącznie miejskiemi; z drugiej strony jednak szkoły, odpowiadające określeniu I i II stopnia, są niemal wyłącznie wiejskiemi, gdyż w mieście są spotykane tylko w nikłej liczbie.

3) Wśród młodzieży, uczęszczającej do szkół na wsi, około połowy (52%, 51,2%) uczy się w szkołach, które będą zaliczone do szkół I stopnia, około ¼ (23%, 24,5%), w takich, które będą szkołami II stopnia — stąd, łącznie z drugą częścią zdania 2, wynika znów szczególna i olbrzymia doniosłość zagadnienia treści i formy organizacyjnej szkół I i II stopnia dla przyszłości w s i i jej ludności.

Podkreślić należy jeszcze — w celu uzyskania właściwej perspektywy — że zagadnienie szkół niżej zorganizowanych jest również ważne i żywe w innych państwach cywilizowanych, wynikając z realnych, a trudnych do opanowania warunków terenowych, populacyjnych i ekonomicznych.

Nic dziwnego zatem, że, mając już poza sobą doświadczenie, zdobyte w pierwszych kilkunastu latach niepodległego bytu i państwowego organizowania oświaty, twórcy ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r. uwypuklili w niej bardzo mocno zadania i rolę nietylko szkoły najwyżej zorganizowanej, ale i szkół, które właśnie zostały w niej nazwane szkołami I i II stopnia. Podstawowe znaczenie mają tutaj: pierwszy ustęp art. 10, art. 11, art. 12. Rychło po ogłoszeniu ustawy, w jesieni r. 1933, ukazał się „Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich", który określił już nietylko zadania, ale główne zręby ustroju szkół I i II stopnia. Według ustawy i statutu:

Szkoła powszechna I stopnia posiada 2 klasy — I i II — jednoroczne, klasę III dwuletnią, klasę IV trzyletnią; realizuje większą część pierwszego szczebla w ciągu 4 pierwszych lat nauki (w klasach I — III), resztę pierwszego szczebla oraz najważniejsze składniki drugiego i trzeciego szczebla w ciągu 3 lat następnych (w klasie IV), przytem w taki sposób, że już po piątym roku nauki osiąga się ogólne przygotowanie w zakresie pierwszego szczebla programowego.

Szkoła powszechna stopnia II posiada 5 klas jednorocznych (I — V) i jedną — VI — dwuletnią; realizuje pierwszy szczebel programowy w pierwszych 4 klasach, drugi i najważniejsze składniki trzeciego—w klasach V i VI, t, j. w 3 ostatnich latach nauki.

Warto w tem miejscu przypomnieć, że szkoła powszechna III stopnia, o 5 lub więcej nauczycielach, posiada siedem klas i że pierwszy szczebel programowy to program jej czterech niższych klas I — IV, drugi — klas V i VI, trzeci — klasy VII. W tem znaczeniu właśnie używamy stale, a więc i w powyższych określeniach szkół I i II stopnia, nazwy „szczebel programowy", której nie należy w żadnym razie mieszać z terminem „stopień szkoły" lub raczej „stopień organizacyjny szkoły".

II.

A. Przy wskazanem naszkicowaniu zasadniczych cech szkół I i II stopnia nasuwają się następujące zagadnienia, s w o i s t e dla tych szkół, ich programów i organizacji (pomijam sprawy, wspólne szkołom wszystkich stopni):

1. Zagadnienie d o b o r u m a t e r j a ł u, a w szczególności d o b o r u „n a j w a ż n i e j s z y c h s k ł a d n i k ó w" szczebla drugiego i trzeciego — w szkole I stopnia, szczebla trzeciego — w szkole II stop-

 nia. Realizacja pierwszego szczebla programowego w pierwszym przypadku, pierwszego i drugiego w drugim jest przesądzona — ale co jest jeszcze konieczne i możliwe? Wysuwa się przytem sprawa właściwego uwzględnienia w tych właśnie szkołach warunków i potrzeb środowiska wiejskiego (niekiedy małomiasteczkowego).

2. Zagadnienie budowy programu tych klas, które posiadają kurs dwuletni lub trzyletni dla każdego dziecka i w których zatem w każdym roku uczą się jednocześnie: rocznik pierwszy, promowany z klasy poprzedniej, rocznik drugi, oraz, gdy chodzi o klasę trzyletnią, jeszcze trzeci (nie licząc dzieci, które nawet po dwu, względnie trzech latach nie uzyskały promocji do klasy następnej, lub świadectwa ukończenia, a musiały lub mogły jeszcze pozostać w szkole). Zagadnienie to musi być rozwiązywane w taki sposób, aby uniknąć jednostajności i znudzenia, osiągnąć jak największe korzyści, wyzyskać odpowiednio siły i możliwości rozwojowe dziatwy w danym wieku, bez ich marnotrawienia, ale też i bez przeciążania.

3. Zagadnienie nieuniknionego wobec małej liczby nauczycieli łączenia klas na jednoczesną naukę w jednej izbie, oraz tworzenia innych ugrupowań, któreby się okazały konieczne, oprócz klasy.

4. Zagadnienie możliwości i granic praktycznego różnicowania nauczania w stosunku do różnych roczników w tej samej klasie dwuletniej lub trzyletniej.

B. Już w dalszym ciągu samego statutu zawierają się pewne najogólniejsze zasady rozwiązania, a przynajmniej wskazówki, dotyczące rozwiązania tych czterech zagadnień.

1. Co do doboru materjału, pewne światło rzuca § 32, który będzie poniżej przytoczony; § 37 wskazuje dla szkół wszystkich stopni te same przedmioty nauczania. Zresztą z istoty rzeczy trudno się w statucie spodziewać pod tym względem bliższych wyjaśnień.

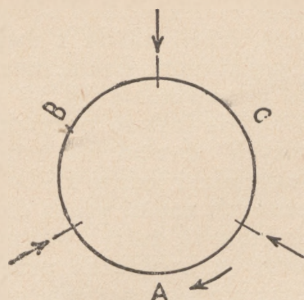
2. Jako podstawową zasadę budowy programu klasy dwuletniej lub trzyletniej wysunięto już w statucie zasadę cykliczności. § 50 brzmi jak następuje:

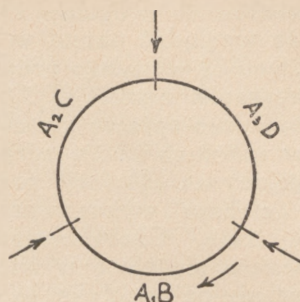
„Przy nauczaniu klasy o kursie więcej niż rocznym stosuje się zależnie od przedmiotu:

a) albo cykliczność całkowitą, polegającą na tem, że program danego przedmiotu składa się w klasie o kursie dwuletnim z 2, w klasie o kursie trzyletnim z 3 odmiennych części, przeznaczonych na kolejne lata i powtarzających się w tym samym porządku, przytem takich, że można rozpoczynać naukę od którejkolwiek z nich,

b) albo cykliczność częściową, polegającą na tem, że znaczna część programu, stanowiąca jego główny trzon, powtarza się co roku, resztę programu stanowią tematy, różne z roku na rok i powtarzające się w klasie o kursie dwuletnim po 2, w klasie o kursie trzyletnim po 3 latach. W głównej części programu, powtarzającej się co rok, stosuje się urozmaicenie materjału, polegające na zmianie z roku na rok przykładów i ćwiczeń, dobieranych dla przerobienia zasadniczej treści programowej".

Cykliczność trzyletnią można zilustrować zapomocą następujących rysunków [1]):





CYKLICZNOŚĆ CAŁKOWITA CYKLICZNOŚĆ CZĘŚCIOWA.

Strzałki, skierowane do koła, oznaczają przybywające roczniki.

Jeden rocznik przechodzi po kolei części A, B, C cyklu, drugi B, C, A, trzeci C, A, B.

Litery A_1, A_2, A_3. oznaczają wspólny „trzon programowy" z urozmaiceniami, w znaczeniu, określonem w § 50 statutu, litery B, C, D — części programu, różne z roku na rok. Jeden rocznik przechodzi po kolei kursy A_1 B, A_2 C, A_3 D, drugi A_2 C, A_3 D, A_1 B, trzeci A_3 D, A_1 B, A_2 C.

Oczywiście, cykliczność dwuletnia da się zilustrować zapomocą okręgu podzielonego na dwie części i t. d. Umyślnie zobrazowano na rysunku przypadek trudniejszy.

Należy podkreślić z całym naciskiem wagę zwrotu w punkcie a) § 50: „przytem takich, że można rozpoczynać naukę od którejkolwiek z nich", gdyż, jak wskazano pod ilustracją, z trzech roczników kolejno promowanych z klasy poprzedniej do klasy trzyletniej, np. w roku 1936, 1937, 1938, każdy istotnie zacznie od innego kursu rocznego.

Granice stosowania zasady cykliczności i wyjątki wymagały oczywiście szczegółowego przepracowania, o którem poniżej.

Zaznaczyć należy, że zasada cykliczności była dawno znana w literaturze i praktyce dydaktycznej, że znalazła również zastosowanie i wyraz (nawet dobitny, o ile chodzi o trzy przedmioty) w programach z pierwszych lat niepodległości — nie została jednak dostatecznie naświetlona, wyzyskana i rozwinięta, a przedewszystkiem nie utwierdziła się należycie w świadomości polskiego nauczyciela. Prace dokoła nowego ustroju, poczynając od statutu, szły w kierunku jej jasnego postawienia, podkreślenia i rozwinięcia w możliwie najobszerniejszym zakresie i w drobnych nawet szczegółach.

3. Zagadnienia łączenia klas w komplety i t. d. dotyczą § 48, 51—56 statutu. § 51 brzmi: „Komplet może składać się z 2 klas kolejnych, łączonych w sposób, wskazany w przepisanym programie nauki". Jest to po-

---

[1]) WYTYCZNE DLA AUTORÓW PROGRAMÓW SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH. SZKOŁY POWSZECHNE I I II STOPNIA. SZKOŁY POWSZECHNE III STOPNIA O 5 I 6 NAUCZYCIELACH, STR. 16

 stanowienie bardzo ważne, gdyż uchyla w szczególności uwzględniane dawniej tworzenie kompletów z większej liczby klas — praktyka wykazała ich niecelowość w ogólnej i obowiązującej organizacji nauczania. Jak jednak może wyglądać nauka w komplecie, jeżeli każda z dwu klas ma się uczyć „według własnego programu, z wyjątkami, wskazanemi w przepisanym programie nauki" (§ 52)? Na to odpowiadają §§ 53 i 54, omawiające zasadniczo sprawę „nauki cichej". Nie jest to oczywiście żadna nowość: w szkołach „niżej zorganizowanych" dawno już ustalił się system, polegający na „głośnej" pracy nauczyciela i jednej z klas oraz jednoczesnem „cichem" wykonywaniu wskazanych zadań przez drugą klasę, w tej samej izbie. Charakterystyczne jednak są tutaj pewne akcenty i sformułowania, sięgające w istotę rzeczy, a konieczne przedewszystkiem ze względu na praktykę, bardzo nieraz sprzeczną z zajętem stanowiskiem i z analogicznemi wskazaniami dawniejszemi. Nie użyto umyślnie nazwy „zajęcia ciche", aby uniknąć nawet pozorów podsuwania jakiegoś nieprodukcyjnego zapychania czasu, unieszkodliwiania jednej grupy dzieci, by przynajmniej druga mogła się z korzyścią uczyć, i t. p. — chodzi istotnie o n a u k ę skuteczną, owocną, wyzyskującą, podobnie jak głośna, zainteresowanie dzieci i uczącą je samodzielności. Pierwszy ustęp paragrafu 54 brzmi jak następuje: „Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego tematu". Położenie w dalszym ciągu nacisku na wyzyskanie nauki cichej do całkowitej realizacji programu i osiągnięcia wyników nauczania zobowiązywało do bardzo wydatnego zajęcia się nią w projektach programowych, do szczegółowego przepracowania tego wszystkiego, co dotychczas było poruszane bardziej dorywczo. Zalecenie, zgodne zresztą z dawnemi wskazaniami, dążenia do tego, aby przedmioty jednoczesnej nauki głośnej i cichej były te same, „o ile plan godzin na to pozwala" (§ 53), ma na celu unikanie zbyt wielkiej odległości między tem, co jedna klasa opracowuje cicho, a co druga omawia z nauczycielem, utrzymanie tych dwu akcyj w jednej dziedzinie. W tych warunkach klasa, pracująca cicho, może w chwili wytchnienia lub roztargnienia usłyszeć z tematów głośnej nauki drugiej klasy coś, co, padając na tło wytworzonego zespołu apercepcyjnego, da wskutek swego z nim powinowactwa więcej korzyści, jako przypomnienie (gdy głośno pracuje klasa niższa) lub jako interesującą nowość (gdy głośno pracuje klasa wyższa), niż gdyby należało do zupełnie innego zakresu, a może nawet czasem bezpośrednio dopomóc w wykonywaniu poleconego zadania.

Dalsze prace wysunęły jeszcze możność i celowość prowadzenia niekiedy „w s p ó l n y c h lekcyj" głośnych dla obu klas, mimo odmienności ich programów, nawet w zakresie przedmiotów „naukowych" — w zakresie rysunku, zajęć praktycznych podobne ujęcie nie nasuwało i dawniej wątpliwości, należy jednak zaznaczyć, że wogóle organizacja lekcyj tych przedmiotów, oraz śpiewu i ćwiczeń cielesnych musiała być rozważona jako zagadnienie szczególne. Zagadnienie to wymaga nieraz tworzenia jeszcze innej jednostki zbiorowej, t. zw. zespołu, złożonego z części uczniów jednej klasy i części uczniów drugiej, niekiedy drugiej i trzeciej (np. a) z chłopców z dwu klas i b) dziewcząt z dwu klas — na ćwiczenia cielesne, zgodnie z § 55). § 56 mówi o możliwości w pewnych warunkach podziału jednej klasy na „grupy".

4. Co do różnicowania według roczników w klasach dwuletnich i trzyletniej, statut daje pewien bodziec w §§ 40, 64 i 81, mówiąc o „możliwie pełnym rozwoju uzdolnień uczniów", organizacji nauczania dostosowanej do danego poziomu i t. d.

C. Następnym krokiem po ogłoszeniu statutu było opracowanie i opublikowanie na wiosnę 1934 r., na prawach rękopisu, broszury: „Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoły powszechne I i II stopnia. Szkoły powszechne III stopnia o 5 i 6 nauczycielach". Wytyczne obejmują różne uwagi i zasady ogólne, w szczególności przytoczenia z ustawy i statutu publicznych szkół powszechnych, różne warjanty planów godzin z objaśnieniami, wskazania programowe, dotyczące każdego przedmiotu zosobna, z uwzględnieniem różnic między przyjętemi warjantami planów godzin.

Stosunek „Wytycznych" do zagadnień wskazanych był następujący — przy zastrzeżeniu ogólnem, że autorzy programów wiele w tym zakresie mieli dopiero rozważyć, niejedno ustalić, i że nie były również wyłączone poprawki, któreby się okazały konieczne przy szczegółowszem przepracowaniu:

1. Zagadnienie doboru materjału zostało rozwiązane w ogólnych zarysach, przytem autorom pozostawiono zawsze dużo swobody w szczegółach, a w niektórych działach nawet decyzję w sprawach istotnych. Zaznaczyć należy, że plany godzin dały naogół stosunkowo dogodne warunki przedmiotom „naukowym", natomiast rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew, ćwiczenia cielesne otrzymały nieraz uposażenie, zmuszające do wielkiego uskromnienia ich zadań.

2. Naszkicowano ramowe, ale z pewnemi wyjątkami już określone i wyraziste, plany budowy cyklicznych programów przedmiotów „naukowych". Zaznaczono również możność pewnej przemienności czy urozmaicenia z roku na rok w programach rysunku, zajęć praktycznych i śpiewu.

3. Rozwiązaniem zagadnienia kompletów, zespołów i t. d. były w znacznym stopniu same plany godzin, które ustaliły skład kompletów w różnych przypadkach. Duża ilość warjantów: 4 (z nich 2 jeszcze z możliwością przesunięć) dla szkoły I stopnia, 6 wyodrębnionych (a ściślej 9 przy uwzględnieniu niewielkich tylko różnic) dla szkoły II stopnia — ma na celu osiągnięcie możliwej elastyczności wobec różnych ilościowych stosunków młodzieży w poszczególnych klasach i różnych warunków mieszkaniowych. Rzeczą bardzo charakterystyczną dla planów godzin szkół II stopnia jest przytem to, że klasy, tworzące komplety, nie są łączone ze sobą podczas wszystkich godzin nauki, ale mają również pewną liczbę godzin osobnych, jakby „wyskakujących" poza godziny wspólne. Objaśnienia przy planach uwydatniają tę okoliczność i zawierają nawet przykładowe rozkłady tygodniowe lekcyj. Wskazano również w planach jeszcze zespoły (do ćwiczeń cielesnych — według płci).

Co się tyczy nauki cichej, plany ustalają liczbę godzin tej nauki równie jak nauki głośnej, a więc ich stosunek ilościowy — poza tem „Wytyczne" poprzestają właściwie na podkreśleniu wagi nauki cichej, zaznaczając np. na str. 81, że autorzy winni dać „wskazówki, dotyczące rodzajów i sposobu prowadzenia nauki cichej, zakresu nadającego się do niej materjału, stosunku do nauki głośnej i pracy domowej, potrzebnych środków" i t. d. Możliwość organizowania wspólnych lekcyj głośnych wystąpiła raz, w zastosowaniu do języka polskiego w klasach I i II w okresie

 przygotowawczym. Swoiste formy organizacyjne lekcyj rysunku, zajęć praktycznych, śpiewu, ćwiczeń cielesnych w klasach łączonych były poruszane, ale bez wyczerpania tych spraw.

4. Dążeniu do różnicowania w pewnych granicach wymagań w stosunku do różnych roczników lub różnych stopni uzdolnień w klasach dwuletnich i trzyletniej dano wyraz w wielu miejscach „wskazań programowych"; sprawa ta zostanie oświetlona poniżej przy rozważaniu samych projektów programów.

III.

Na „Wytycznych" oparto opracowanie szczegółowych programów, które, narazie jako projekty, po wielu roztrząsaniach i przeróbkach, ukazały się w druku na prawach rękopisu w sierpniu b. r.[1]) Każdemu przedmiotowi została poświęcona osobna broszura, razem jest 9 broszur (obejmujących przeszło 400 stron) dla szkoły II stopnia, 8[2]) (obejmujących przeszło 300 stron) dla szkoły I stopnia. W projektach tych czytelnicy znajdują nietylko rozwinięcie „Wytycznych", ale niekiedy i pewne odchylenia od nich, które się okazały koniecznemi i uzasadnionemi w biegu bardziej szczegółowej pracy. Podobnież ostrzec należy w danej chwili przed mieszaniem projektów z tą obowiązującą postacią, którą otrzymają programy po ich ostatecznem wykończeniu i zatwierdzeniu.

Nie mając zamiaru szczegółowego rozważania każdego programu zosobna, wskażę w ogólnych zarysach, oraz na bardziej wyrazistych przykładach, jak zostały rozwiązane w projektach wszystkie cztery wskazane zagadnienia.

1. Dobór materjału, a w szczególności „najważniejszych składników" drugiego i trzeciego, lub tylko trzeciego szczebla programowego, musiał mieć na celu osiągnięcie koniecznych i możliwych wartości: a) kształcących, b) wychowawczych w znaczeniu ściślejszem, a zwłaszcza z podkreśleniem zadań wychowania obywatelsko - państwowego, c) praktycznych, przytem być odpowiednio dostosowanym do warunków i potrzeb wsi (niekiedy małego miasta) i psychiki dziecka wiejskiego, co zresztą już występowało w pewnym stopniu w szkole III stopnia, z której mają korzystać, jak zaznaczyliśmy, również setki tysięcy młodzieży wiejskiej.

Oczywiście ten sam materjał może posiadać wszystkie wymienione zalety jednocześnie — nie chodzi tu o jakieś sztuczne rozgraniczenia, lecz o to, aby pamiętać o wszystkich rodzajach wartości i odpowiednio je ustosunkować, tak aby stworzyć całość dobrze zbudowaną, zaokrągloną, harmonijną i służącą należycie ogólnemu celowi szkoły powszechnej. Znaczenie wiążące posiada w tym względzie pierwszy ustęp art. 11:

---

[1]) PROGRAM NAUKI W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH PIERWSZEGO STOPNIA Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA. (Nazwa przedmiotu np.) JĘZYK POLSKI (PROJEKT).

PROGRAM NAUKI W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH DRUGIEGO STOPNIA Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA. Nazwa przedmiotu, np. JĘZYK POLSKI (PROJEKT).

Programy religji, których brak, będą opracowane później.

[2]) Geografja z nauką o przyrodzie — łącznie.

„(1) Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie, odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno - obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego." Ustęp ten dotyczy szkół wszystkich stopni i wiąże się nierozerwalnie ze stwierdzeniem w artykule poprzednim, że „szkoła powszechna obejmuje zasadniczo siedmioletni kurs nauki". Dość wymowny jest także § 32 statutu: „Program szkoły powszechnej winien zapewnić wykształcenie ogólne niezbędne dla każdego przyszłego obywatela oraz poznanie Polski w zakresie dostępnym dla wieku i rozwoju młodzieży, uświadomić najważniejsze przejawy kultury Polski z uwzględnieniem w miarę możności pierwiastków kultury obcej, a przez to pogłębić stosunek młodzieży do Państwa Polskiego."

a. W szkole I stopnia wśród składników drugiego i trzeciego szczebla programowego rzuca się w oczy w klasie IV trzyletniej (do której uczęszczają dzieci w wieku od lat 11 do 14) przedewszystkiem cały przedmiot nauczania, wyodrębniony w szkole powszechnej III stopnia dopiero na poziomie tych właśnie szczebli, t. j. w klasach V, VI i VII a mianowicie historja, ujęta jako „obrazy z przeszłości", łącznie z najkonieczniejszemi wiadomościami obywatelskiemi, oczywiście w postaci skróconej, uproszczonej i dostosowanej do innych warunków i swoistej organizacji pracy. Nie wymaga to żadnych uzasadnień: znajomość przynajmniej najważniejszych wydarzeń, wybranych fragmentów tradycji dziejowej oraz ich ram czasowych, tudzież pierwociny orjentacji we współczesnej rzeczywistości życia zbiorowego w Polsce, ze szczególnem uwzględnieniem własnego środowiska, muszą należeć do przygotowania społeczno - obywatelskiego, o którem mowa w przytoczonym art. 11 ustawy o ustroju szkolnictwa, a które jeszcze naświetla § 32 statutu. Już w trzech niższych klasach osiąga się do tego takie samo przygotowanie, jak w czterech klasach szkoły III stopnia. Zadaniu wprowadzenia w kulturę polską służą dalej bezpośrednio: w zakresie języka polskiego czytanie w każdym roku nauki w klasie IV wyjątków lub całych arcydzieł literatury rodzimej (podobnie jak w klasie VII szkoły III stopnia, ale z usunięciem rzeczy trudniejszych, wogóle z zastosowaniem jeszcze węższego i ostrożniejszego wyboru), opracowanie z różnych stron w ciągu trzech lat geografji Polski, odpowiadające zasadniczo kursowi geografji Polski w klasie V szkoły III stopnia, ale w zupełnie innym układzie i z uwzględnieniem niektórych dodatkowych motywów z życia gospodarczego, stanowiących bardzo skromny refleks wiadomości geograficznych z programu klasy VII, następnie rozszerzanie repertuaru śpiewaczego poza bardziej dziecinny zakres I szczebla i t. d. Wybitne znaczenie kształcące, a częściowo i praktyczne, posiada uwzględnienie w programie języka polskiego różnych ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu z zakresu II i III szczebla programowego, z uwzględnieniem jednak pewnych ułatwień i naciskiem na potrzeby życiowe, dalej opracowanie w arytmetyce z geometrją ułamków zwykłych i dziesiętnych w uproszczonem ujęciu, najłatwiejszych obliczeń procentowych, wiadomości o wielokątach, kole, kilku typowych bryłach — łącznie z dostępnemi zastosowaniami, wprowadzenie rysunku z natury, a w lepszych warunkach i ćwiczeń w ujęciu perspektywicznem w nauce rysunku i t. d. „Podróże" do krajów europejskich i pozaeuropejskich (które w szkole III stopnia występują dopiero w klasach V i VI) w zakresie geografji mają otworzyć

 dziecku oczy na świat szerszy, nie zmierzając bynajmniej do obarczenia go balastem licznych nazw lub szablonami opisów. W zakresie nauki o przyrodzie ze względu na warunki życia wiejskiego i związek z zawodem rolnika program przewiduje z drugiego szczebla programowego dużo wiadomości o roślinach i zwierzętach, łącznie z zastosowaniami praktycznemi, znacznie mniej tematów z dziedziny przyrody martwej; o ile chodzi o szczebel trzeci (t. j. program klasy VII), najistotniejsze znaczenie posiadają tutaj skrócone elementy higjeny i nauki o człowieku, połączone również z pewnemi informacjami fizycznemi i technologicznemi. Elementy te mają służyć przedewszystkiem celom wychowania higjenicznego, które zresztą winno się odbywać przez cały czas pobytu w szkole i ma tak wielkie znaczenie dla kultury wsi. Ćwiczenia cielesne uwzględniają pewną część ćwiczeń, przewidzianych dla tego samego wieku (t. j. dla klas V, VI i VII) w szkołach III stopnia — liczba godzin, organizacja i warunki pracy zmuszają tu do wielkiej powściągliwości. „Zajęcia praktyczne" w klasie IV posiadają budowę zupełnie swoistą, która wymagałaby osobnego oświetlenia — tu można tylko zaznaczyć ogólnie, że dbano o ich dostosowanie do wieku, warunków szkoły i środowiska oraz możliwie rzeczywistą przydatność prac.

b. Zagadnienie określenia składników trzeciego szczebla programowego, które winny wejść do programu szkoły II stopnia, było znacznie łatwiejsze do rozwiązania. Włączenie całego drugiego szczebla zapewniło już tyle wartości kształcących, że należało przedewszystkiem — zgodnie zresztą z charakterem trzeciego szczebla — mieć na względzie wartości wychowawcze i praktyczne, oraz podkreślić w nauce znajomość środowiska i regjonu. Bardzo wydatną rolę odgrywa tutaj większa część wiadomości obywatelskich i elementów geografji gospodarczej Polski z programu klasy VII szkoły III stopnia. Wprowadzeniu w kulturę Polski, środowiska i regjonu służy dalej czytanie wyjątków lub całych arcydzieł literatury rodzimej, uwzględnianie odpowiednich tematów życiowych w ćwiczeniach polskich, omówienie zagadnienia gwary, poznawanie pieśni różnych regjonów Polski, w miarę możności oglądanie okazów sztuki ludowej przy nauce rysunku i t. d. Nauka o przyrodzie obejmuje sporo wiadomości fizycznych, technicznych i technologicznych z klasy VII szkoły III stopnia, rzucając w ten sposób pomost do świata współczesnej kultury materjalnej, oraz skrócone opracowanie higjeny i nauki o człowieku, którego potrzeby nie trzeba uzasadniać. Zajęcia praktyczne, wogóle uproszczone i swoiście zorganizowane w dwuletniej klasie VI, ciągną do końca pobytu w szkole dzieło wyrabiania praktycznej sprawności i zaradności.

Zaznaczyć należy, że ilość materjału nauczania w szkołach tego samego stopnia bywa dostosowywana w szczegółach do różnych warjantów planu godzin, z zachowaniem wskazanych postulatów ogólnych.

2. W budowie programów klas dwuletnich i trzyletniej zastosowano zasadę cykliczności nawet w rozleglejszym zakresie, niż się można było zgóry spodziewać. Występuje ona w różnem nasileniu w samym „materjale nauczania" wszystkich przedmiotów z wyjątkiem zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych, a i w tych dziedzinach zaleca się w pewnych miejscach uwag do programów klas zmienianie ćwiczeń z roku na rok, nasilanie różnych działów w różnych latach. Wypełnienie tych zaleceń bardziej określoną treścią należy do nauczyciela, a w pro-

gramie doprowadziłoby do zbyt pedantycznego ustalenia rzeczy, wyjątkowo zależnych od warunków, przygotowania nauczyciela i nawet aktualnych okoliczności.

Cykliczność „całkowita" w znaczeniu ściślejszem występuje tylko w nauce o przyrodzie, zbliżona do całkowitej — w geografji, w historji (z zastrzeżeniem, o którem poniżej), poza tem mamy różne stopnie cykliczności częściowej, aż do bardzo nikłego tylko znaczenia części przemiennej programu. Zastrzec się należy znów z całym naciskiem, że w zakresie powtarzających się wiadomości i pojęć czy powtarzających się rodzajów ćwiczeń — wogóle powtarzającej się części treści zasadniczej — podręczniki i praktyka szkolna muszą również stosować urozmaicanie, polegające na zmianie z roku na rok czytanek, tekstów, przykładów, zadań i t. d. (§ 50 statutu), można również niekiedy nasilać w różnych latach różne rodzaje ćwiczeń, bez zaniedbania innych przepisanych. W klasie dwuletniej, czy trzyletniej nie można np. co rok powtarzać tych samych ćwiczeń rachunkowych, gramatycznych i t. d. nawet przy powtarzaniu się tych samych działów i zagadnień zasadniczych.

Przytoczę poniżej kilka charakterystycznych przykładów programów cyklicznych.

Klasa VI szkoły II stopnia. Nauka o przyrodzie.

Kurs A zaczyna się od drzew najbliższej okolicy i wpływu różnych czynników na roślinność leśną; dalej obejmuje mech, paproć, klęski lasów, ochronę przyrody, obrazy dżungli indyjskiej, Sahary i stepu afrykańskiego, potem następują różne wiadomości z programu przyrody martwej dla klas VI i VII szkoły III stopnia, przedewszystkiem tak dobrane, by uzupełnić przygotowanie do higjeny łącznie z nauką o człowieku: skład powietrza, obieg węgla, skład chemiczny wody, przetwory z węgla kamiennego, ropa naftowa, sól kuchenna, przetwory spożywcze, najważniejsze przyrządy optyczne; dalej — higjena i nauka o człowieku, na co przeznaczono czas mniej więcej od 1 kwietnia.

Kurs B zaczyna się znów od lasu, ale z innego punktu widzenia (budowa pnia, parowanie liści), dalej obejmuje, wciąż na tle lasu: mrówki, z roślin zarodnikowych grzyby, z czem się zaraz łączą: gnicie ściółki leśnej, działalność bakteryj, choroby epidemiczne; potem znów wraca do zbiorowiska naturalnego, a mianowicie tundry amerykańskiej: od pierwszych dni listopada zaczyna się w zakresie przyrody martwej opracowanie pewnych tematów mineralogicznych (wapień, granit, glina, żelazo), zjawisk magnetycznych, elektrycznych (tematy z klasy VI i VII), pływania ciał i lotnictwa (temat z klasy VII), pracy mechanicznej, tarcia i środka ciężkości (z klasy VI), silników (z klasy VII); od połowy lub środka kwietnia uczniowie mają znów do czynienia z przyrodą żywą — następują kolejno: budowa nasienia, kiełkowanie, czynności korzenia, sprawa nawożenia, drenowania, rośliny stanowisk suchych, pnące się, wpływ światła na rośliny.

Przy mniejszej liczbie godzin odpadają w jesieni tematy egzotyczne.

Jak widać z tego przeglądu, kursy jesienne odpowiadają sobie bardzo dokładnie, ujmując głównie różne zagadnienia na tle tego samego środowiska (lasu) lub różne jego fragmenty; podział wiadomości fizycznych, technicznych, chemicznych i mineralogicznych, przy pewnem podporządkowaniu się potrzebom wiosennego kursu higjeny i nauki o człowieku, jest

 taki, że każda z obu części ma określony charakter i że od każdej można zaczynać bez żadnej trudności; odmienność dwu części końcowych kursu stwarza dużo pożądanej rozmaitości.

Klasa VI szkoły II stopnia. Geografja.

W obu kursach rocznych A i B powtarzają się „podstawowe wiadomości z geografji ogólnej łącznie z informacjami o położeniu ziemi we wszechświecie i rozkład lądów i oceanów na kuli ziemskiej, co zapewnia dostateczną konsekwencję przy obu następstwach: B po A i A po B, także niektóre elementy geografji Polski" (z programu klasy VII szkoły III stopnia). „O wiele większa część materjału ulega zmianie z roku na rok: w kursie A występują mianowicie z krajów pozaeuropejskich Afryka i Azja, w kursie B Ameryka, Australja, Oceanja i kraje polarne; pozatem opracowuje się w każdym roku inne tematy z geografji fizycznej i gospodarczej Polski, oprócz wzmiankowanych niewielu wspólnych." (Projekt programu dla szkoły II stopnia, str. 18).

Klasa IV szkoły I stopnia. Historja.

Przy układaniu planu programu historji dla klasy IV szkoły stopnia I znaleziono rozwiązanie swoiste, które nawet trudno podporządkować wskazanemu powyżej ilościowemu rozróżnieniu cykliczności całkowitej i częściowej. W rozkładzie obrazów z przeszłości na trzy lata można było: a) poprostu dać w każdym roku obrazy, należące do jednego z trzech okresów historji, np. A — do króla Stefana Batorego (włącznie), B — do roku 1848 (wyłącznie), C — do chwili teraźniejszej; b) dać w każdym roku obrazy równomiernie rozproszone po całym obszarze dziejów, z wydobyciem jednak lub przynajmniej podkreśleniem w każdym kursie innych pierwiastków, np. politycznego, kulturalnego, gospodarczego. Pierwsze rozwiązanie, już gdzieindziej stosowane, grozi jednak pewną dezorjentacją i zamętem w tym przypadku, gdy uczeń przechodzi kolejno nie A, B, C, lecz B, C, A, lub C, A, B, drugie rozcinałoby skalpelem przedwczesnej analizy najnaturalniejsze związki, odbierałoby obrazom życie i pełnię, wogóle byłoby na tym poziomie sztuczne i nieekonomiczne, co nie jest zresztą sprzeczne z przyjęciem właśnie analogicznej budowy w programie klasy VI szkoły II stopnia, gdyż tam okazała się — wobec kursu tylko dwuletniego i po innem przygotowaniu — możliwa i celowa. Zatrzymano się tedy na takim układzie: każdy z kursów obejmuje stosunkowo zgęszczoną w czasie i zwartą grupę obrazów z życia w jednym z trzech okresów, a poza tem niewielką liczbę luźnych obrazów w dużych odstępach czasowych od siebie, ilustrujących tylko niektóre etapy. „Zadaniem tego rodzaju obrazów, bądź poprzedzających zwartą część materjału historycznego, bądź w innych wypadkach doprowadzających do współczesności, jest ułatwienie najogólniejszej orjentacji w czasie oraz niezbędne przygotowanie do zrozumienia następujących po nich obrazów z przeszłości lub zagadnień ze współczesności". (Projekt programu, str. 9, 10). W ten sposób osiąga się zawsze pewien pogląd na całość i zmiana porządku w kolejce kursów odgrywa rolę możliwie nieznaczną. Wiadomości obywatelskie można było ułożyć tak, że w kursie „A przeważają wiadomości o ustroju państwa, w kursie B o obowiązkach i prawach obywateli oraz wiadomości o życiu kulturalnem, w kursie C — wiadomości z dziedziny życia społeczno-gospodarczego. We wszystkich kursach

występują wiadomości o organizacji władzy w Państwie, o obowiązkach i prawach obywateli, z tem jednak, że każde z tych zagadnień uwzględnione szerzej w jednym kursie, w dwu innych poruszone jest tylko w bardziej ogólnych zarysach." (Projekt programu, str. 10).

Klasa IV szkoły I stopnia. Arytmetyka z geometrją.

Jest to bardzo typowy przykład cykliczności częściowej. We wszystkich trzech kursach powtarzają się: skala i plan, rozszerzenie i uporządkowanie zakresu liczb całkowitych i działań na nich (z małemi zmianami we wskazanych rodzajach zadań), pole prostokąta i objętość prostopadłościanu, wprowadzenie ułamków, najłatwiejsze przekształcenia, dodawanie i odejmowanie na ułamkach o mianownikach 2, 4 i 8 (jeszcze z pierwszego szczebla programowego), poza tem w kursie A rozwija się wiadomości o ułamkach zwykłych z uwzględnieniem wszystkich działań i odpowiednich zastosowań, w kursie B — rozszerza się wiadomości z geometrji oraz o skali i planie, co wkracza w program klasy V i VI szkoły III stopnia, w kursie C występują ułamki dziesiętne i prostsze obliczenia procentowe. Tu znów istnienie i treść powtarzającej się części programu pozwala, mimo ścisłego charakteru przedmiotu, na zaczynanie od dowolnego z kursów A, B lub C; żaden z nich nie opiera się na żadnym z dwu innych.

Swoisty charakter posiada przemienność, zastosowana w dwu odmianach programu rysunku dla klasy VI szkoły II stopnia (str. 21 — 23 i 24, 25 projektu programu).

W zakresie śpiewu cykliczność występuje nietylko w klasach, lecz i w kompletach, o czem niżej.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na następujące zasady, które się wiążą ściśle z cykliczną budową programów:

a) Należy przechodzić jednocześnie, t. j. w tym samym roku, w zakresie przedmiotów, posiadających budowę cykliczną programu, kursy,[1]) oznaczone literą A, w następnym roku również jednocześnie kursy, oznaczone literą B, a w klasie trzyletniej jeszcze w trzecim — literą C. Jest to konieczne ze względu na całość nauczania w każdym roku, która została pomyślana, jako organicznie jednolita i nierozdzielna.

b) W danym roku szkolnym wszystkie szkoły tego samego stopnia na obszarze całej Rzeczypospolitej „mają przechodzić w danej klasie dwuletniej lub trzyletniej ten sam kurs roczny" (Wytyczne, str. 17) w zakresie każdego przedmiotu o budowie cyklicznej programu. Jest to konieczne ze względu na ład i ekonomję w pracy i życiu ogółu szkół powszechnych, na wydawanie i używanie podręczników, na zdarzające się przypadki przenoszenia się ze szkoły do szkoły.

3. Zagadnienie nauki cichej w klasach łączonych zostało oświetlone w uwagach do programów wszystkich przedmiotów, prócz śpiewu i ćwiczeń cielesnych, przytem najwięcej rozważań i przykładów zawierają uwagi do programów języka polskiego dla szkół obu stopni. Nauczyciel otrzymuje zatem wiele dokładnych wskazań — wyczerpujące ich rozwinięcie winno się jeszcze znaleźć w nowych podręcznikach i książkach metodycznych.

---

1) Lub, jeśli chodzi o ścisłość, części przemienne programów tam, gdzie pozostała część programu posiada jedną wspólną redakcję.

W programach języka polskiego czytamy:

„Rozróżniać należy dwie odmiany nauki cichej: 1) gdy dzieci samodzielnie zbierają materjał do lekcji głośnej i 2) gdy lekcja cicha ma na celu bądź zastosowanie zdobytych na lekcji głośnej wiadomości, bądź też ćwiczenie umiejętności lub ich sprawdzenie.

Np. gdy dzieci czytają cicho i mają określić tło, na którem rozgrywa się akcja, gdy obmyślają opowiadanie na podstawie kilku obrazków i t. p., będzie to pierwsza odmiana pracy cichej; na lekcji głośnej omówimy, pogłębimy i ew. sprostujemy to, co dzieci zrobiły samodzielnie. Gdy dzieci piszą przykłady na pewne prawidło ortograficzne, gdy zestawiają treść czytanki z ilustracją i t. p., będzie to druga odmiana pracy cichej i t. d.". (Projekt programu języka polskiego dla szkół I stopnia, str. 71, dla szkół II stopnia, str. 71, 72).

Dla klasy II szkoły I stopnia podano następujące przykłady tematów prac cichych:

„Klasa II — ilustracje, związane z wycieczkami, zajęciami dzieci, zdarzeniami z życia dzieci, czytankami, opowiadaniem dzieci i nauczyciela; sporządzanie zabawek; nadawanie tytułów obrazkom i zapisywanie tych tytułów; układanie i zapisywanie zdań w związku z tematami odbytych lekcyj głośnych; ćwiczenia ortograficzne utrwalające; czytanie; odpowiedzi na pytania, skłaniające do wyliczenia pewnych grup wyrazów, np. wylicz zwierzęta, które macie w zagrodzie i t. p.". (Projekt programu, str. 71).

W programie nauki o przyrodzie dla szkół I stopnia na str. 42 czytamy:

„W szkole o jednym nauczycielu są przewidziane godziny pracy cichej. W czasie tej pracy można pogłębiać i rozszerzać tematy, opracowane na lekcjach głośnych, lub też niekiedy zbierać i porządkować przygodne spostrzeżenia dzieci w celu przygotowania do nowego tematu." Z przykładów prac cichych z zakresu przyrody żywej przytaczamy następujące:

„Po opracowaniu drzew polecenie uporządkowania liści i owoców poznanych drzew w ten sposób, by liście były dołączone do odpowiednich owoców i opatrzone nazwą drzewa (klasa IV, kurs A)".

„Przed lekcją o rybach piśmienna odpowiedź na pytanie, jakie uczeń zna zwierzęta, żyjące w stawie (rzece, jeziorze — klasa IV, kurs A)".

„Na lekcji głośnej opracowanie jednej byliny kwitnącej wczesną wiosną (klasa IV, kurs B), na lekcji cichej dzieci otrzymują dwie, trzy inne byliny z poleceniem oznaczenia ich nazw na podstawie obrazków, narysowania ich części podziemnych i nazwania tych części, ewentualnie przeczytania wiadomości o nich z podręcznika."

„Piśmienna odpowiedź na pytanie, które grzyby są u nas zbierane na pożywienie i gdzie należy ich szukać (klasa IV, kurs B)".

„Po opracowaniu tematów, dotyczących trawienia pokarmów (klasa IV, kurs C), nauczyciel rysuje na tablicy schemat przewodu pokarmowego, dzieci przerysowują go do zeszytów i uzupełniają napisami wyrażającemi nazwy i czynności poszczególnych odcinków."

W zakresie przyrody martwej przewidziano czytanie, zmierzające do określonego celu, i rysowanie (Projekt programu dla szkół I stopnia, str. 44). W szkole II stopnia dołącza się również montowanie.

Przykłady te wystarczą do zobrazowania sprawy.

W programie języka polskiego poświęcono również sporo uwagi wspólnym lekcjom głośnym, odbywającym się mimo różnicy programów dwu uczestniczących w nich klas.

W klasach I i II szkoły I stopnia „Na lekcje wspólne nadają się rozmowy na tematy z bieżącego życia oraz obserwowanych przedmiotów i zjawisk, np. stan pogody zajęcia i zabawy dzieci, opowiadanie i czytanie nauczyciela, tematy z zakresu zajęć praktycznych, wycieczki i t. p." (Projekt programu dla szkół I stopnia, str. 5,11).

Na lekcje wspólne w klasach III i IV przewidzieć należy: „swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci na tematy, związane z przeżyciami dzieci, zdarzeniami w miejscowości, okolicy i Polsce, oglądanie obrazków i omawianie ich treści; ćwiczenia ortograficzne (np. dla klasy III nowy materjał, dla klasy IV powtórzenie) — lekcje takie organizujemy wspólnie wówczas, gdy zachodzi potrzeba utrwalenia danego materjału w klasie IV; ćwiczenia w rozpoznawaniu niektórych zjawisk językowych (np. wprowadzenie do lekcyj głośnych o czasowniku w klasie III, a przygotowanie do pracy cichej w klasie IV) i t. p.". (Projekt programu dla szkół I stopnia, str. 74).

Przytoczone i inne przykłady dowodzą niewątpliwie celowości i użyteczności lekcyj wspólnych, oczywiście przy zachowaniu koniecznego umiaru. „Lekcje wspólne mają dużą wartość wychowawczą, ponadto przyczyniają się do zwiększenia liczby godzin głośnych w klasach połączonych. Nie należy ich jednak nadużywać. Lekcje te będą wartościowe tylko wtedy, gdy materjał obu klas łączyć się będzie w naturalny sposób". (Projekt programu języka polskiego dla szkół II stopnia, str. 74). Podkreślić należy, że ta forma nauczania jest gorąco polecana w Niemczech, a u nas była wysuwana dobitnie w ostatnich czasach przez praktykę nauczycielską w piśmie „Praca w klasach łączonych". Do tej kategorji należą jeszcze wycieczki przyrodnicze i geograficzne, wspólne dla dwu klas, a przewidziane również i omówione w odpowiednich uwagach.

O ile chodzi o naukę rysunku lub zajęć praktycznych w komplecie, oddano pierwszeństwo formie organizacyjnej, którą można także uważać poniekąd za wspólną lekcję głośną. Forma ta polega na tem, że nauczyciel wskazuje na początku lekcyj dwu klasom różne (bo oparte na różnych programach) tematy do opracowania i w miarę potrzeby udziela wskazówek „obu lub naprzemian poszczególnym klasom lub indywidualnie uczniom, oraz czuwa nad racjonalnem wykonaniem zadań". (Projekt programu rysunku dla szkoły I stopnia, str. 27, dla szkoły II stopnia, str. 37). Może się jednak zdarzyć, że nauczyciel kieruje pracą tylko jednej z klas przez czas dłuższy — wówczas uczniowie drugiej opracowują samodzielnie temat, wskazany uprzednio. Wyjątkowo może wystąpić wspólność tematów przy odmiennem wykonaniu i t. d. W szkole I stopnia (klasy III i IV) jest przewidziana także praca cicha podczas lekcji głośnej innego przedmiotu w drugiej z klas połączonych. W komplikacje, jakie wynikają w zakresie zajęć praktycznych przy różnych pracach chłopców i dziewcząt, kiedy już nie w komplecie, ale w jednej klasie mamy do czynienia z dwoma programami, trudno tu wkraczać, zaznaczę tylko, że można np. wówczas tworzyć „zespoły" a) z uczniów dwu klas, i b) z uczenic dwu klas, tak organizować lekcje, że dziewczęta pracują samodzielnie, oczywiście cicho, a chłopcy pod bezpośrednim kierunkiem

 nauczyciela, i przeciwnie i t. d. Inne zawikłanie wytwarza się w zakresie śpiewu: o nauce cichej oczywiście nie może tu być mowy, nie można również, jak w zakresie rysunku lub zajęć praktycznych, stosować jednocześnie dwu programów bez podziału danego kompletu na część czynną i naprawdę bierną, a więc tracącą czas. Wskutek tego komplet staje się na lekcjach śpiewu jakby klasą, bo musi mieć w danym roku szkolnym jeden wspólny program (cecha klasy według § 7 statutu); z połączenia dwu klas jednorocznych, jednorocznej z dwuletnią, dwuletniej z trzyletnią powstają w ten sposób poniekąd klasy: dwuletnia, trzyletnia, pięcioletnia. W tych warunkach zapewnić można odpowiedni poziom i postęp znów tylko zapomocą zastosowania zasady cykliczności w postaci zupełnej odmienności w ciągu tych dwu, trzech lub pięciu lat pieśni, opracowywanych jako nowe (nie liczy się oczywiście koniecznych powtórzeń), oraz pewnej częściowej przemienności ćwiczeń.

4. Sprawa różnicowania nauki w danej klasie dwuletniej lub trzyletniej, w stosunku bądź do różnych roczników, bądź różnych stopni uzdolnień, bądź różnego rozwoju fizycznego, znalazła wyraz w programach języka polskiego, arytmetyki z geometrją, rysunku, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych, lekkie zaznaczenie w uwagach do programu geografji dla klasy VI szkoły II stopnia. W programie języka polskiego i arytmetyki z geometrją postawiono przytem sprawę tak, że w jednej klasie nie można w ten sposób tworzyć w danej chwili więcej niż dwie grupy, a więc w trzyletniej klasie IV należy do starszej zaliczyć bądź dwa roczniki: drugi i trzeci, co przyjęto jako stałą zasadę w arytmetyce z geometrją, bądź tylko rocznik trzeci, co się przewiduje obok poprzedniej możliwości (t. j. obok łączenia drugiego rocznika z trzecim) w nauce języka polskiego. Dodać należy, że przy połączeniu dwu klas w komplet nauczyciel ma wówczas do czynienia z trzema (ale nie czterema) grupami, z których tylko jedna pracuje głośno: klasą, uczącą się bez zróżnicowania, i dwiema grupami z drugiej klasy, wykonywającemi różne zadania — jest to już największe rozstrzelenie uwagi, którego można wymagać niekiedy od nauczyciela. Oczywiście w klasie osobnej zadanie ogromnie się ułatwia; tu już niekiedy trzeba dla tego celu wprowadzać umyślnie dla jednej z grup a nawet dla obu jednocześnie okresy nauki cichej, czy, jeśli kto woli — nauki pod kierunkiem. Programy są zresztą pod tym względem bardzo ostrożne, polecając dawanie odmiennych zadań na lekcje ciche w kompletach, przy odpowiedniej organizacji lekcji w klasie osobnej, lub też do opracowania w domu, tylko „od czasu do czasu", „niekiedy". Grupa starsza wykonywa wówczas pracę bądź trudniejszą, bądź opartą na kursie zeszłorocznym, w celu jego przypomnienia i utrwalenia. Nauczyciel zdolny i energiczny, przy pomocy odpowiedniego podręcznika ,potrafi te możliwości rozwinąć z wielkim pożytkiem dla młodzieży, wprowadzając w życie istotną i żywą „szkołę pracy", obejmującą bez szumnych zapowiedzi istotne pierwiastki różnych nowoczesnych metod i form organizacji nauczania; nauczyciela słabszego i działającego w trudnych warunkach elastyczność i łagodna forma tych poleceń zabezpiecza od nadmiernych wysiłków. Różnicowanie zadań rysunkowych i rękodzielniczych według uzdolnień i stopnia usprawnienia, łączące się zresztą niekiedy z wynikami warunków technicznych pracy, a mogące dochodzić nawet do subtelniejszych form indywidualizacji, jest omówione w kilku miejscach w sposób, pozostawiający duże pole własnej inicjatywie nauczyciela. Dawanie według potrzeby w klasach lub zespo-

łach młodzieży słabszej łatwiejszych ćwiczeń cielesnych, ze względu na jej zdrowie i racjonalną realizację wychowania fizycznego, nie wymaga dalszych komentarzy.

W nauce śpiewu, wobec łączenia klas w komplety o wspólnym programie, o czem mowa w punkcie 3, wprowadzono niekiedy pewne różnice w sposobie brania udziału w lekcji, a we wszystkich przypadkach odmienność wyników nauczania, a więc wymagań, stawianych klasom, łączącym się w komplet.

IV.

Na zakończenie trzeba naświetlić stosunek nowych projektów programów do rzeczywistości szkolnej i najbliższej przyszłości. Przedewszystkiem przypomnieć należy, że w szkołach o 5 i więcej nauczycielach zaczęto wprowadzać nowe programy w r. s. 1932/33, jeszcze przed ich ostatecznem sformułowaniem, w r. s. 1933/34 nowe programy objęły klasy I, II i V, w r. s. 1934/35, już w postaci zatwierdzonej i ogłoszonej w książce programowej — klasy I, II, III, V i VI, w r. 1935/36 wszystkie klasy. Wprowadzanie programów regulowały odpowiednie okólniki i instrukcje; instrukcje te wprowadzały w tych samych latach te same programy, ale z niezbędnemi uproszczeniami, uzupełnieniami, wogóle zmianami, dostosowanemi do innych warunków, do klas I, II, III, IV, V i VI szkół o 4 i 3 nauczycielach, oraz do klas I i II szkół o 1 i 2 nauczycielach. Z początkiem r. s. 1934/35 zostały we w s z y s t k i c h szkołach z polskim językiem nauczania wprowadzone nowe plany godzin szkolnych; poza tem instrukcja na ten rok szkolny objęła już kursy A nowych programów cyklicznych języka polskiego, geografji, nauki o przyrodzie, oraz arytmetyki z geometrją dla klasy III szkół o 2 i 1 nauczycielu, bardzo mało odmienne, z wyjątkiem układu (ale nie treści) arytmetyki z geometrją, od obecnej redakcji, inne bliższe wyjaśnienia, dotyczące tej klasy, a także nowy kurs śpiewu dla kompletu z klas III i IV. Instrukcja na rok szkolny 1935/36 poszła konsekwentnie dalej, wprowadzając kursy „B" w klasie III, nowy kurs śpiewu i t. d. Klasa IV pozostała jeszcze przeważnie przy dawnych programach z r. 1931 ze względu na brak podręczników i trudność dostosowania się nauczyciela. Co się tyczy szkół II stopnia, w r. s. 1934/35 klasa VI przerabiała tymczasowo program klasy VI szkoły III stopnia z pewnemi modyfikacjami, w r. s. 1935/36 instrukcja wprowadziła nowe programy wszystkich przedmiotów, wyjęte z omawianych projektów, z wyjątkiem religji i zajęć praktycznych. Są to, z wyjątkiem śpiewu i ćwiczeń cielesnych, kursy B.

W ten sposób zaczęta realizacja nowych programów w klasie III szkoły I stopnia i VI szkoły II stopnia nie może już ulec żadnej przerwie, ponadto konieczne jest wprowadzenie nowego programu do klasy IV szkoły I stopnia już z początkiem roku szkolnego 1936/37. Należyte jednak wykonywanie nowych zadań przez nauczycieli i młodzież wymaga koniecznie istnienia osobnych podręczników dla klas III i IV szkół I stopnia oraz VI szkół II stopnia — podręczniki te zostały zgłoszone i mają być przedłożone w maszynopisach już dnia 1 lutego 1936 r.

Sprawa podręczników zasługuje na parę uwag oświetlających. Podkreślić należy, że dla każdego kursu ma być wydana o s o b n a książka, tak, iż uczeń, uczęszczający rok drugi do klasy dwuletniej, drugi lub trzeci do klasy trzyletniej, otrzymuje zawsze nowy, interesujący, a nie

 zużyty i dobrze znany środek naukowy. Jest to niezbędne ze względu na zasady cykliczności i urozmaicenia, rozwinięte powyżej, oraz na powagę szkół II i zwłaszcza I stopnia w oczach rodziców i całego społeczeństwa. W ten sposób dla klasy III szkoły I stopnia i VI szkoły II stopnia autorzy opracowują 2 książki, dla klasy IV szkoły I stopnia — 3 książki. Oczywiście odpowiednia kalkulacja i celowe zorganizowanie strony wydawniczej winno zabezpieczyć możliwą taniość każdej z nich. Książki, obejmujące kursy A, będą ocenione i dozwolone w takim terminie, aby mogły być wydrukowane w końcu roku szkolnego 1935/36 i wprowadzone do szkoły z początkiem roku szkolnego 1936/37. Książki B i C będą doskonalone i ostatecznie zatwierdzane w czasie późniejszym.

Należy jeszcze zaznaczyć, że niedawno zebrano już i opracowano ankietę, o której była mowa w kronice (str. 552) i która daje różne cenne przyczynki m. in. z poszczególnych punktów szkolnych i środowisk nauczycielskich.

Jak widać z powyższego przeglądu, nauczycielstwo otrzyma już rychło w ustalonej postaci całkowite i osobne programy szkół I i II stopnia, zawierające wyraźne określenia zadań organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych oraz zasadnicze ich rozwiązanie, otrzyma dalej podręczniki, dostosowane do tych programów i rozwijające ich założenia, powstaną również napewno w różnych punktach odpowiednie przyczynki pedagogiczne — reszta zależeć będzie od dobrej woli i energji samych nauczycieli, a także od przezwyciężenia i usunięcia tych wielkich trudności, z któremi potyka się obecnie praca szkoły powszechnej.

PIERWSZY ROK REALIZACJI STATUTU PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH SIEDMIOLETNICH.

(na przykładzie Obwodu Szkolnego Poznańskiego Miejskiego).

I. UWAGI WSTĘPNE.

Przystępując do oświetlania zagadnienia realizacji Statutu Publicznych Szkół Powszechnych siedmioletnich w Obwodzie Poznańskim Miejskim, pozwolę sobie na wstępie zauważyć, że w praktyce szkolnej nowe programy i statut uwypuklają się jako dwie dość odrębne rzeczy. Podczas gdy nowe programy zawierają — w porównaniu z dawnemi programami — materjał nauczania dla danej klasy nieraz krańcowo różny, oraz wskazania metodyczne zasadniczo odmienne od dawniej praktykowanych, to statut publicznych szkół powszechnych naogół nie zawiera rzeczy tak rewelacyjnych, raczej stanowi pewnego rodzaju syntezę pedagogicznych założeń, które przed jego wejściem w życie już zdobyły sobie rację bytu w szkole — tak w postępowaniu pedagogicznem twórczego nauczyciela, jako też rozsądnego i świadomego swych obowiązków kierownika szkoły.

Z faktu tego wynika powszechnie spotykane zjawisko, że nauczyciel — przystępując do realizacji nowych programów — musi się siłą rzeczy często zupełnie odrywać od poprzednio utartych i powszechnie stosowanych przyzwyczajeń pedagogicznych, musi nieraz całkowicie o nich zapomnieć, jeśli ma sprostać swym obowiązkom. Natomiast realizacja statutu tego zasadniczo nie wymaga, bo raczej chodzi o to, by kierownik względnie nauczyciel robił to, co już poniekąd podświadomie robili inni, a on do tego dotychczas nie przywiązywał należytej wagi, względnie — aby już zapoczątkowane pewne formy działania pedagogicznego silniej rozbudował i stosował świadomie z poczuciem odpowiedzialności, bo one są zastrzeżone statutem. Wychodząc z tego założenia, uważam za rzecz wskazaną, oświetlić w silniejszym stopniu te zagadnienia statutowe, które w praktyce szkolnej zarysowują się jako zagadnienia poniekąd nowe, „świeże", względnie dość zasadnicze. W rozpatrywaniu tych zagadnień będę się trzymać kolejności, wytkniętej statutem.

Zadaniem mojem będzie oświetlić zagadnienia realizacji statutu od strony władzy szkolnej, nauczyciela i kierownika, jako tych trzech czynników, które sprawą tą najsilniej, bezpośrednio są zainteresowane. Rozpatrywanie tych zagadnień pozwoli w syntezie dojść do pewnych wniosków ogólniejszej natury.

II. OGÓLNE ZASADY ORGANIZACYJNE.

1. Obowiązek szkolny (§ 2). Według § 2 „szkoła powszechna ma umożliwić obywatelom wypełnienie przez ich dzieci obowiązku szkolnego". Czy na terenie Obwodu Poznańskiego Miejskiego wszystkie

 dzieci spełniają swój obowiązek szkolny? Bezwzględnie tak! Zjawisko to jednak wypływa raczej z wytworzonego wśród społeczeństwa z biegiem lat nawyku, aniżeli pewnych norm i sankcyj prawnych, któreby w nawiązaniu do statutu sprawę tę regulowały. Kierownik szkoły, który według § 16 „winien przyczyniać się w dostępnym mu zakresie do skutecznej realizacji powszechności nauczania", właściwie nie ma żadnych środków prawnych, któreby mu pozwalały roztoczyć ścisłą kontrolę nad spełnianiem przez dzieci obowiązku szkolnego.

Kapitalne zadanie, które z tego paragrafu wynika, spełnia raczej drogą okólną przez zasięganie informacyj u innych dzieci, organizowanie formalnych wycieczek po rejonie i t. p. Zapytany, czy wszystkie dzieci, zamieszkałe w jego rejonie, spełniają swój obowiązek szkolny, nie może ze 100%-owo czystem sumieniem odpowiedzieć „tak", ponieważ nie jest w możności wylegitymować się odpowiednim materjałem, któryby był oparty na pewnych obowiązujących przepisach. Uregulowanie tej sprawy jest istotnie rzeczą pilną i konieczną.

2. Sprawa koedukacji. Drugą sprawą natury organizacyjnej jest sprawa koedukacji, określona § 5 („szkoła powszechna jest z reguły koedukacyjną, w wyjątkowych przypadkach może być męską, czy żeńską"). Z chwilą wejścia w życie Statutu Publicznych Szkół Powszechnych, na terenie obwodu istniał wyraźny podział szkół na męskie i żeńskie, podyktowany dawniejszemi zarządzeniami Min. W. R. i O. P.

Stan faktyczny w dniu 15 września 1933 r. wyglądał następująco: na 37 publicznych szkół powszechnych było szkół: męskich — 14, żeńskich — 16, koedukacyjnych — 7, razem 37 (wraz ze szkołą specjalną). Szkoły koedukacyjne istniały tylko na peryferjach ze względów organizacyjnych i to jeszcze w tej formie, że w ramach tej samej szkoły koedukacyjnej istniały klasy męskie i żeńskie.

Nieco odmienny był już stan w dniu 15 września 1934 r., a mianowicie: na 41 publicznych szkół powszechnych było: szkół męskich — 17, żeńskich — 17, koedukacyjnych — 7, razem 41, (razem ze szkołą specjalną), z tem, że na podstawie wydanego rozporządzenia zainteresowane szkoły koedukacyjne wprowadziły „czystą" koedukację klas, tak, że szkoły te w tej chwili są całkowicie koedukacyjne.

Jak z tych danych liczbowych wynika, zagadnienie koedukacji właściwie całkowicie stoi otworem. Sprawa ta na terenie takiego obwodu, jakim jest miasto Poznań, jest dość skomplikowaną, albowiem automatycznie pociąga za sobą:

1) zmianę sieci rejonów szkolnych,
2) konieczność przystosowania (adaptacji) budynków szkolnych dla celów koedukacyjnych (wydatki inwestycyjne),
3) zmiany w personelu nauczycielskim szkoły,
4) zmiany na stanowiskach kierowniczych,
5) zmiany w składzie osobowym Opiek Rodzicielskich,
6) zmiany w składzie osobowym Kół Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych.

Sprawa komplikuje się jeszcze o tyle, że w myśl § 7 (o czem zresztą mowa będzie za chwilę), szkoła powszechna nie powinna liczyć więcej aniżeli 14 oddziałów. Jeżeli rzeczy te podnoszę, to tylko w tym celu, aby zwrócić, na to uwagę, że zagadnienie koedukacji w obwodzie wielko-

miejskim istotnie wymaga ostrożnego podejścia i może być bez większych wstrząsów rozwiązana tylko na drodze logicznie przemyślanych, stopniowych etapów, rozłożonych na dłuższy okres czasu. Na takich też zasadach oparty został plan postępowania na najbliższą metę, a mianowicie:

W ciągu roku szkolnego 1934/35 opracowaną została całkowicie i dokładnie sieć rejonów szkolnych z uwzględnieniem koedukacji dla 44 publicznych szkół powszechnych miasta Poznania (bez szkoły specjalnej). Z tej liczby dwie są niepełne III stopnia, znajdując się dopiero w stadjum organizacyjnem. Każdej szkole wyznaczony został rejon, z którego od początku roku szkolnego 1935/36 szkoła czerpie materjał uczniowski do kl. I, a w przyszłości czerpać będzie do wszystkich klas. Pozostałe klasy opierają się na dawnych rejonach, a nowym szkołom przydzielono materjał uczniowski z innych przepełnionych szkół, prócz —jak zaznaczyłem — klasy I. Za podstawę do wyznaczania sieci rejonów posłużyła liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego, zamieszkałych w tym rejonie, a obecnie uczęszczających do innych szkół, a w szczególności liczba dzieci do klas I-szych. Pozatem brano pod uwagę: podział terytorjalny, strukturę społeczną środowiska, przynależność parafjalną i t. p. momenty, które sumarycznie złożyły się na powzięcie ostatecznej decyzji. Tak wygląda zagadnienie koedukacji na początku II-go roku realizacji Statutu Publicznych Szkół Powszechnych 7-letnich w Obwodzie Szkolnym Poznańskim Miejskim.

3. Liczba oddziałów w szkole (§ 7). Trzecią sprawą natury organizacyjnej, która jest stale przedmiotem uwagi ze strony władz administracyjnych I instancji, to realizacja § 7 statutu, który określa, że liczba oddziałów w szkole nie może przekraczać 14.

Stan faktyczny pod tym względem wyglądał w dniu 15 września 1933 r., (przed wejściem w życie Statutu Publicznych Szkół Powszechnych) następująco: na 34 publicznych szkół powszechnych (bez szkoły specjalnej) było szkół z liczbą oddziałów:

a) 14 i poniżej 14 . .	15
b) 14—16	9
c) powyżej 16 . . .	12
razem	36

a w dniu 15 września 1934 r. (z chwilą wejścia w życie statutu) następująco: na ogólną liczbę szkół 40 (bez szkoły specjalnej) było szkół z liczbą oddziałów:

a) 14 i poniżej 14 . .	26
b) 14—16 . . .	7
c) powyżej 16 . . .	7
razem	40

W dniu 1 września 1935 r., a więc u progu II roku realizacji Statutu Publicznych Szkół Powszechnych stan faktyczny przedstawiał się następująco: na 44 szkoły powszechne (bez szkoły specjalnej) było szkół z liczbą oddziałów:

do 14	37
od 14 do 16	6
powyżej 16	1
razem	44

Liczby te wskazują na to, że ilość szkół z nadmierną liczbą oddziałów ulegała prawie zupełnie redukcji głównie dzięki podziałowi przepełnionych rezerwuarów dziecięcych, oraz częściowo dzięki zorganizowaniu nowych szkół kosztem rejonów szkół już istniejących.

W ten sposób § 7 został prawie całkowicie zrealizowany. Pozostała 1 szkoła z liczbą oddziałów powyżej 16 (Dębiec) odciążoną zostanie dopiero wówczas, gdy w rejonie tej szkoły wzniesiony zostanie drugi gmach szkolny.

III. KIEROWNICTWO SZKÓŁ, NAUCZYCIELE, RADA PEDAGOGICZNA.

1) Zagadnienie środowiska (§ 17). Według § 17 „kierownik szkoły ma zwłaszcza obowiązek poznania rejonu powierzonej sobie szkoły, a w miarę potrzeby również terenów sąsiednich pod względem praktycznej możliwości dostępu do danej szkoły dla dzieci, które mają do niej uczęszczać. Dla właściwego zrealizowania programu nauczania i wychowania, kierownik winien znać rejon powierzonej sobie szkoły pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej, oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych".

Chociaż rejony szkolne w obwodzie wielkomiejskim nie wyodrębniają się w sposób tak plastyczny i wyraźny, jak to ma miejsce w obwodach wiejskich, to jednak faktem jest, że każdy rejon w obwodzie wielkomiejskim ma swoją specyficzną strukturę i wymaga gruntowniejszego i głębszego zbadania ze strony kierownika szkoły — pod każdym względem. Nierzadkie są wypadki, że kierownik odkrywa w powierzonym sobie rejonie nowe ulice, względnie jakieś mieszkaniowe „oazy", którychby absolutnie nie znalazł na oficjalnym planie miasta. Potrącając o tego rodzaju zjawiska, stwierdzam, że zasadniczo realizacja tego paragrafu jest na zupełnie właściwej drodze. Każdy kierownik szkoły w Poznaniu uświadamia sobie obowiązki statutowe pod tym względem i stara się wszelkie zagadnienia, z tego paragrafu wynikające, rozwiązać pozytywnie. Nierzadkie są wypadki zbierania materjału środowiskowego w oparciu o jakiś konkretny plan na zasadzie współdziałania całego grona nauczycielskiego. Realizacja tego postulatu statutowego została częściowo umożliwiona dzięki przepracowaniu zagadnienia środowiska i rejonu na kursie kierowników szkół w Inowrocławiu, na którym Obwód Miejski Poznański był reprezentowany przez 5 kierowników szkół. Najbliższa przyszłość pokaże, czy zainteresowani kierownicy szkół wykażą umiejętność wyzyskania zebranego materjału w zakresie organizacji wychowania i nauczania, co powinno stanowić istotny sens podjętych badań. Zagadnienie środowiska społecznego, zawartego w ramach rejonu szkolnego, jest dla twórczych kierowników szkół zagadnieniem interesującem i jako takie zasługuje w dalszym ciągu w całej pełni na wzięcie pod uwagę przy opracowywaniu programów w zakresie akcji dokształcania (konferencje, kursy, ogniska i t. p.).

2) Odpowiedzialność kierownika szkoły. O ile zagadnieniem rejonu szkolnego i środowiska interesuje się w wysokim stopniu kierownik szkoły z tytułu odpowiedzialności za wszystko, co wynika z § 19, o tyle ogół nauczycielstwa przeważnie nie zdradza głębszego zainteresowania dla spraw środowiska i całą swoją działalność zamyka w szkole w oderwaniu od konkretnych potrzeb środowiska. Kierowni-

cy szkół napotykają na duże trudności w usiłowaniach, aby sprawami, za które są wespół z nimi odpowiedzialni (wynika to z § 24), zainteresować grono nauczycielskie i pobudzić je do jakiegoś konkretnego działania w kierunku poznania przez nie warunków pracy i życia dzieci, stosunków gospodarczych, społecznych, oraz stanu kulturalnego środowiska, z którego uczniowie pochodzą. Naogół należy do rzadkości nauczyciel (ka), który rozumie o co właściwie chodzi, co należy robić i w konsekwencji „zabiera się do pracy" praktycznie i celowo. Osobiście nie widzę innego wyjścia z istniejącego „impasu" w tym względzie, jak bezpośrednie oddziaływanie kierowników na grono nauczycielskie oraz sprawdzanie istotnego stanu rzeczy przez Inspektora Szkolnego w czasie wizytacji.

3) Przygotowanie się nauczycieli do pracy. Z § 24 wynika obowiązek nauczyciela „stałego przygotowywania się do pracy, oraz uzupełniania zasobu swej wiedzy przez dalsze kształcenie się". Na podstawie zaobserwowanych faktów stwierdzić mogę, że ogół nauczycielstwa rzeczywiście przygotowuje się do pracy — nawet stale i systematycznie, „przyłapanie nauczyciela na gorącym uczynku", t. zn. stwierdzenie i udowodnienie mu faktu nieprzygotowania się do pracy jest naogół rzeczą trudną i rzadko spotykaną. Jednak w związku z tem nasuwają się inne refleksje, oparte również na materjale zaobserwowanym: przygotowanie się nauczyciela do pracy jest niejednokrotnie zupełnie niewłaściwie, nieracjonalne (ekonomja czasu i sił), płytkie i pozbawione programowego sensu. W szczególności pewne braki w metodzie przygotowywania się do pracy dają się zauważyć u nauczycieli początkujących (przygotowanie piśmienne), chociaż i starsze pokolenie grzeszy pod tym względem. Przyczyną tego stanu rzeczy są w dużej mierze niewątpliwie całkowicie nowe podstawy prawne działania pedagogicznego.

Ja osobiście zaleciłbym następujące środki zaradcze:

1) położenie większego nacisku na zagadnienie przygotowywania się nauczyciela do pracy w zakładach kształcenia nauczycieli (w oparciu o nowe programy i statut);

2) zorganizowanie konferencyj dyskusyjnych na ten temat w obwodzie.

Chodzi o to, by nauczyciel mógł każdą zrealizowaną lekcję wylegitymować programem i statutem, co istotnie będzie realnym dowodem, że się do pracy przygotowuje, działa pedagogicznie, świadomie i celowo.

4. Rada Pedagogiczna. „W szkołach II i III stopnia istnieje Rada Pedagogiczna, która jest organem wewnętrznego życia szkoły" (§ 30). Chociaż działalność Rady Pedagogicznej wynika z dawniejszych istniejących w tym względzie rozporządzeń i przepisów, to jednak w dobie realizacji Statutu Publicznych Szkół Powszechnych na terenie obwodu Poznań - Miasto, działalność ta nabrała specjalnego zabarwienia. Na szczególne wyróżnienia zasługiwały nadzwyczajne posiedzenia Rady Pedagogicznej, w ramach których zawierało się w ubiegłym roku szkolnym obowiązkowe dokształcanie. Na tych posiedzeniach omawiało się głównie i opracowywało „sposoby i środki podnoszenia poziomu wychowania i nauczania" (p. b § 31 Statutu Publicznych Szkół Powszechnych). Przeglądane przez pracowników biura protokóły posiedzeń Rad Pedagogicznych, oraz przeprowadzone od czasu do czasu wizytacje posiedzeń dowodziły, że w większości wypadków Rady Pedagogiczne działają zu-

 pełnie zgodnie z duchem i literą statutu. Tutaj zaznaczają się w sposób wyrazisty walory osobiste kierownika szkoły. Niektóre protokóły czy wizytacje świadczyły o tem, że posiedzenie całkowicie chybiło celu, że zatem drogocenny czas na nie zużyty, nie został racjonalnie wyzyskany. Oczywiście w wypadku stwierdzenia takich faktów osoba kierownika szkoły budzi bardzo poważne zastrzeżenia. Wszelkie niedomagania w działalności Rady Pedagogicznej, polegają głównie na niedomaganiach w działalności kierownika szkoły, z czego wynika niezbicie, że obsada stanowisk kierowniczych — szczególnie w szkołach II stopnia — jest rzeczą pierwszorzędnej wagi, bo chodzi o to, aby się nie marnował materjał nauczycielski i uczniowski, który pieczy tego kierownika został powierzony. Głosy z praktyki szkolnej świadczą o tem, że dość pilną rzeczą jest wydanie przez Ministerstwo W. R. i O. P. specjalnych przepisów w tym względzie, w jakich wypadkach Rada Pedagogiczna w niepełnym składzie będzie miała uprawnienia pełnej Rady Pedagogicznej.

5. Mówiąc o kierowniku szkoły i nauczycielu, nasuwa mi się jeszcze jedna refleksja „statutowa", a mianowicie — zagadnienie s p r a w d z a n i a w y n i k ó w (§§ 18, 20 i 43). Na podstawie dokonanych w czasie wizytacyj spostrzeżeń stwierdzić można, że tak kierownik szkoły jako też i nauczyciel często z zadania tego nie wywiązuje się należycie. Jeśli to sprawdzanie wyników kuleje, to mojem zdaniem — z następujących przyczyn:

a) braku gruntownej znajomości materjału programowego;
b) braku umiejętności wnikania w istotną intencję programów, skondensowaną syntetycznie w „wynikach nauczania";
e) w pewnych wypadkach — z braku dostatecznej wiedzy o samym przedmiocie (u kierownika szkoły);
d) braku umiejętności ekonomicznego wyzyskania czasu, którym można dysponować.

O ile u nauczyciela braki wymienione, nie są tak zasadniczo rażące, albowiem nauczyciel — odpowiednio poinstruowany — może się wielu rzeczy douczyć i w konsekwencji swoje postępowanie zracjonalizować, o tyle braki te czasami dyskwalifikują kierownika szkoły, dowodząc, że jest niewłaściwym człowiekiem na tem stanowisku, jeśli nie umie objektywnie stwierdzić poziomu.

Uważam, że niedomagania, dotyczące sprawdzania wyników, mogą być w dużej mierze złagodzone lub całkowicie usunięte w drodze następującej:

a) inspektor szkolny, sprawdzając osobiście wyniki pod kątem widzenia realizacji programów, daje kierownikowi szkoły (również i nauczycielowi) przykład, który — podchwycony przez „pojętnego" kierownika szkoły, względnie nauczyciela — może się doskonale przyczynić do udoskonalenia przez nich metody sprawdzania wyników;
b) zagadnienie sprawdzania wyników powinno być w dalszym ciągu poważnie brane pod uwagę w akcji dokształcania kierowników szkół;
c) stanowiska kierownicze powinny być obsadzane przez ludzi, którzy posiadają dostateczną wiedzę o przedmiotach nauczania, czyli powinni być zorjentowani pod względem naukowym w różnych kierunkach a nie jednostronnie;

d) wiąże się z tem sprawa zreorganizowania zakładów kształcenia nauczycieli, przewidziana zresztą ustawą o ustroju szkolnictwa, które to zakłady — obok pewnego wyrobienia pedagogicznego — powinny również dać ogólne wyrobienie naukowe z pewną specjalnością jako odskocznią.

IV. PROGRAM, METODY I ORGANIZACJA NAUCZANIA.

1. Praktyczny charakter nauczania. Nauczanie w szkole powszechnej powinno mieć charakter wybitnie praktyczny, dostosowany przedewszystkiem do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych (§ 40). Otóż nawiązując do swoich uwag á propos nauczycieli (§ 24) stwierdzić muszę, że naogół zasada ta mało jest respektowana. Autopsyjne ujęcie materjału nauczania jest rzeczą w programach nauczania zupełnie nową, i z tych względów w praktyce napotyka na — primo — niezrozumienie tej zasady przez ogół nauczycielstwa, a secundo — na trudność zastosowania tej zasady nawet w razie jej zrozumienia. Częściowo trudności w stosowaniu tej zasady wynikają ze specyficznej struktury polskiego nauczyciela, który raczej nastawiany jest „mglisto-humanistycznie", aniżeli „praktycznie-gospodarczo". Z uwagi na tę właśnie specyficzną strukturę duszy nie widzę innego środka zaradczego, jak położenie specjalnego nacisku na wyrabianie — przynajmiej w pewnej mierze — w tym kierunku kandydatów do zawodu nauczycielskiego w przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli, jako zakładach, opartych już na innej programowo-organizacyjnej podbudowie. Narazie zaznacza się zjawisko całkowitej bezsiły w zakresie oddziaływania na nauczyciela w tym kierunku. Nadanie nauczaniu praktycznego charakteru oraz związanie go i dostosowanie do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych, jest jednym z najbardziej aktualnych problemów do rozwiązania w zakresie realizacji nowych programów.

2) Drugą sprawą, która poniekąd leży odłogiem, jest zagadnienie pracy domowej ucznia, określone §§ 25, 41, 43, 82 Statutu Publicznych Szkół Powszechnych. W organizowaniu pracy domowej widzi się często zupełne bezhołowie, nierozumienie ducha statutu i brak zaradczości, przyczem zadawana praca domowa nosi dwa charakterystyczne znamiona: albo jest za trudna i niezwiązana logicznie z pracą w szkole, lub niedostatecznie przygotowana, wskutek czego nauczyciel, zamiast pomóc sobie, jeszcze więcej przedmiot swój dydaktycznie zabagnia — albo jest za łatwa, pozbawiona twórczego wysiłku, co ostatecznie nie jest „pedagogiczną zbrodnią". Nie widać tego właściwego umiaru, który powinien być wogóle naczelną dewizą w działaniu pedagogicznem. Po stwierdzeniu tego faktu w czasie wizytacji (badanie prac domowych, stwierdzenie, jak nauczyciel przygotowuje pracę domową w szkole, jaki materjał względnie tematy przeznacza do pracy domowej i t. p.) praca domowa wysunięta została jako jedno z ważniejszych zagadnień do przepracowania na nadzwyczajnych posiedzeniach Rad Pedagogicznych, poświęconych akcji dokształcania. Pozatem — uważam — przydałby się jakiś zasadniczy referat, któryby tę sprawę oświetlił praktycznie w oparciu o założenia statutowe w tym kierunku: jak powinno się organizować pracę domową, w jakiej mierze może być uwzględniona za-

 sada samodzielnej pracy ucznia w tej dziedzinie i co się nadaje z niektórych przedmiotów nauczania do potraktowania w formie pracy domowej ucznia. Najważniejszą rolę powinny jednak odegrać wyraźnie i jasne instrukcje kierownika szkoły i inspektora szkolnego w czasie wizytacji. Abstrahując od wyżej nakreślonych zjawisk natury negatywnej, stwierdzić muszę, że w niektórych wypadkach (opieram się na materjałach prowizorycznych) praca domowa organizowana jest przez nauczyciela świadomie z dużą dozą pedagogicznej inwencji, co w konsekwencji sprawia zupełnie wyraźnie podciągnięcie poziomu nauczania. Wypadki tego rodzaju są jednak nieliczne. Stwierdzić również muszę, że daje się zauważyć zupełny brak wartościowej literatury w tym względzie.

3) Trzecią pedagogiczną sprawą, o którą walczyć wypada w terenie, to zasada samodzielnej pracy ucznia (40, 42, 46). Chociaż zasada ta nie jest nową, bowiem poprostu dokładnie „obrobioną" została, że tak powiem, w pierwszych latach niepodległości w epoce „szkoły pracy" czy „szkoły twórczej", to jednak naogół nie znajduje odpowiedniego zrozumienia ze strony nauczycielstwa, oraz często nie stosuje się jej racjonalnie. Skutki tego lekceważenia, względnie braku umiejętności stosowania tej zasady, są nieraz opłakane, względnie nawet „fatalne", nauczyciel bowiem cały rok uczy napozór dobrze, systematycznie, a przeprowadzona wizytacja wskazuje, że poziom klasy w danym przedmiocie jest wyraźnie niedostateczny. Dyskusja powizytacyjna z nauczycielem „odkrywa" w tych wypadkach naczelne niedomaganie t. j. brak uwzględnienia zasady samodzielnej pracy ucznia. Nauczyciel często za dużo sam uczy, a za mało organizuje nauczanie (43). Odnosi się to zwłaszcza do niektórych przedmiotów nauczania, bardzo drażliwych, jeśli chodzi o ich metodyczne ujęcie, jak przyroda martwa, arytmetyka z geometrją i język polski — a w szczególności gramatyka, gdzie osiągnięcie wyników bez stosowania wspomnianej zasady jest rzeczą prawie nie do pomyślenia.

Niestosowanie zasady samodzielnej pracy ucznia złożyć należy na karb niewłaściwie stosowanej pytaniowej formy nauczania oraz braku cierpliwości pedagogicznej u nauczyciela, co znów częściowo jest następstwem przyczyn głębszych, niezależnych od niego. W konkluzji dochodzę do wniosku, że zagadnienie samodzielnej pracy ucznia jest nadal zagadnieniem świeżem i w całej pełni zasługuje na ponowne szersze przedyskutowanie w nawiązaniu do nowych podstaw prawnych (programy, statut) działania pedagogicznego.

4) Metody nauczania powinny również w należytej mierze uwzględnić rolę podręcznika i środków pomocniczych. W związku z tym postulatem programowym spróbuję naszkicować zupełnie krótko, jak ta sprawa przedstawia się w Obwodzie Miejskim Poznańskim. Otóż, chociaż do tej chwili nie rozporządzałem odpowiednim materjałem statystycznym, to jednak na podstawie przeprowadzonych badań w terenie w czasie lustracji przez wszystkich pracowników pedagogicznych stwierdzić mogę, co następuje: język polski i arytmetyka z geometrją zaspokojone są całkowicie w 100%-ach we wszystkich publicznych szkołach powszechnych, natomiast przyroda, geografja, historja — różnolicie, zależnie od materjalnej struktury środowiska, skąd szkoły przeważnie czerpią różnemi drogami fundusze na te cele. W każdym razie zaopatrzenie dzieci w podręczniki w zakresie pozostałych przedmiotów nigdzie nie schodzi poniżej 50% ,dość często nawet i tutaj widać 100%-we

zaspokojenie potrzeb. Kierownicy szkół trzymają się ściśle pewnej ustalonej przez siebie kolejności zaopatrywania, na co się zresztą zwraca uwagę w czasie wizytacji. W najbliższym okresie pracy przewiduje się planowe zaopatrzenie szkół w następujące podręczniki i środki pomocnicze:

a) podręczniki do języka polskiego i arytmetyki z geometrją dla klasy IV i VII (które realizują poraz pierwszy nowy program);
b) podręczniki do historji, geografji i przyrody — dla klas V i VII i uzupełnienie braków w innych klasach.
c) atlasy geograficzne dla klas V — VII (komplety);
d) komplety narzędzi i przyborów do wstępnych zajęć rękodzielniczych do kl. IV włącznie oraz do zajęć ogrodniczych w wyższych klasach;
e) komplety przyborów do nauki rysunków we wszystkich klasach;
f) komplety przewidzianej lektury dla klas wyższych.

Jeśli chodzi o podręczniki, to daje się zauważyć jedno: tak nauczyciel jako też i rodzice — wspólnie zaczynają doceniać rolę podręcznika w nauczaniu, który odzyskuje rację bytu w szkole i powraca zdecydowanie na utraconą pozycję dydaktyczną.

5) Metody nauczania powinny również w należytej mierze uwzględnić rolę urządzeń szkolnych. Do tych urządzeń należy między innemi ogródek szkolny (§ 45). W pierwszym roku realizacji statutu publicznych szkół powszechnych zagadnienie ogródków szkolnych zostało na terenie obwodu rozwiązane pozytywnie. W roku szkolnym 1934/35 na 41 publicznych szkół powszechnych miało 28 szkół ogródki szkolne. W pozostałych na razie istniały tylko tereny przydzielone (z wyjątkiem 2 szkół), które trzeba dopiero przystosować do celów ogrodniczych. O ile w pierwszej fazie praca szła głównie w kierunku urządzenia ogródków szkolnych, to w drugiej — już w kierunku ich dydaktyczno-pedagogicznego wyzyskania w sensie właściwej realizacji zajęć praktycznych. Ogólnie daje się zauważyć brak nauczycieli — fachowców, którzyby się tem zagadnieniem naprawdę interesowali i posiadali tę niezłomną wolę, aby ogródek naprawdę wyzyskać dla celów naukowo - wychowawczych.

Niezależnie od nauczyciela nasuwają się tutaj inne jeszcze trudności jak: brak dostatecznej ilości narzędzi, zbyt mała powierzchnia ogródka, co właściwie realizację tego działu zajęć praktycznych czyni problematyczną, wreszcie zbyt duża liczba dzieci w klasie, których często w żaden sposób nauczyciel nie jest w stanie równocześnie zatrudnić. W każdym razie stwierdzić należy, że warunki do realizacji zajęć ogrodniczych zostały naogół stworzone, a najbliższa przyszłość dopiero pokaże, czy zostaną programowo wykonane.

6) W związku z tym rozdziałem Statutu Publicznych Szkół Powszechnych (metody nauczania) nasuwa mi się jeszcze jedna — dość ciekawa może refleksja. § 47 stwierdza kategorycznie, że „żadna metoda nie może być uznaną za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu". O ile postulat ten w swej istocie jest dość rewolucyjny, czego dowodzi, że uwzględniony został w statucie jako rezultat zażartej wymiany zdań, o tyle właściwie silniejszego wstrząsu w terenie nie wywołał. Przeciętny kierownik czy nauczyciel uświadamia sobie w stopniu dostatecznym, że niema właściwie upragnionych i przewidzianych programem

 wyników bez umiejętnie stosowanej metody. Zresztą bliższe wniknięcie w ducha i literę nowych programów pozwala każdemu nauczycielowi zorjentować się, że same programy nasuwają mnóstwo uwag natury metodycznej, które częściej „należy" — mówiąc stylem programowym — aniżeli „zaleca się względnie można" stosować. Pod tym względem — á propos § 47 Statutu Publicznych Szkół Powszechnych — nie okazała się potrzeba jakiegoś autorytatywnego wyjaśnienia ze strony pracowników pedagogicznych Inspektoratu Szkolnego.

7) P o d z i a ł   p r a c y (§ 57). Zasada, wysunięta w § 57, a mianowicie, że w klasie I i II i w miarę możności w klasach III i IV uczy jeden nauczyciel, a w klasach wyższych uczy kilku nauczycieli, z których każdy uczy grupy pokrewnych przedmiotów, zrealizowana została w obwodzie w całej pełni na podstawie uprzednio zebranego materjału informacyjnego, dotyczącego osobistych kwalifikacyj, zainteresowań, oraz wyrobienia pedagogicznego każdego czynnego nauczyciela. W pewnych wypadkach konieczne były odstępstwa od tej zasady ze względów natury pedagogicznej (brak specjalistów), względnie organizacyjnej, w każdym razie jednak zwraca się bardzo pilną uwagę na projektowany przez kierownika szkoły podział pracy pod tym właśnie kątem widzenia. Na początku ubiegłego roku szkolnego i bieżącego roku szkolnego, o ile nastąpiły pewne przesunięcia personalne — to głównie dla zaspokojenia potrzeb szkoły w dziedzinie organizacji nauczania. Staraniem Inspektora Szkolnego jest, aby każda szkoła miała swój — logicznie i zgodnie ze statutem — dobrany zespół nauczycieli. W tem miejscu nasuwa mi się automatycznie jedna uwaga natury ogólniejszej: specjalizacja w zakresie organizacji nauczania w wyższych klasach jest rzeczą istotnie konieczną. Materjał programowy każdego przedmiotu na II i III szczeblu wymaga wyraźnie pogłębienia naukowego, a tak samo każdy z nauczycieli jakiegokolwiek przedmiotu na II i III szczeblu musi sobie przyswoić odpowiednią metodę postępowania (chcąc osiągnąć przewidziane programem wyniki), co jest możliwe do osiągnięcia tylko na drodze szczególnego zainteresowania się stroną metodyczną danego przedmiotu. I jedno (pogłębienie materjału nauczania) i drugie (metoda) możliwe jest do zdobycia drogą jakichś dodatkowych studjów, względnie specjalnej struktury organizacyjno-programowej przyszłych zakładów kształcenia nauczycieli. Obecnie Wyższe Kursy Nauczycielskie zasadniczo oddają poważną usługę pod tym względem.

8) Jeśli chodzi o organizację nauczania, to i drugi postulat (§ 58) statutowy, t. j. „należy dążyć, aby ten sam nauczyciel prowadził klasę przez kilka lat, z reguły zaś nauczyciel, który uczy klasę I, winien uczyć w następnym roku klasę II", brany jest stale pod uwagę przy badaniu i projektowaniu podziału pracy w szkole.

V. PROGRAM I ORGANIZACJA PRACY WYCHOWAWCZEJ.

1) P r z y s t o s o w a n i e   p r o g r a m u   w y c h o w a w c z e g o   d o   ś r o d o w i s k a,   o r a z   w i e k u   i   r o z w o j u   u c z n i ó w (§ 59). Naczelnem hasłem programu oddziaływania wychowawczego jest przystosowanie tego programu do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju uczniów. Ze względów, o których wspominałem na wstępie, mówiąc o nauczycielu i kierowniku szkoły, statut w tem miejscu napotyka na duże trudności w praktyce pedagogicznej. Opracowanie programu wychowaw-

czego musi być poprzedzone dokładnem zbadaniem środowiska z punktu widzenia wyzyskania jego dodatnich wpływów i przeciwdziałania jego wpływom ujemnym (§ 62), a ta sprawa — jak już na wstępie zaznaczyłem — natrafia na duży opór ze strony ogółu nauczycielstwa. Dlatego też na razie jeszcze w obwodzie dają się zauważyć pewne niedomagania, dotyczące programu wychowawczego, których usunięcie możliwem będzie dopiero w dalszym etapie pracy wizytacyjnej. Na razie do wyjątków należy nauczyciel względnie kierownik, który — zainterpelowany w sprawie zrealizowania programu wychowawczego — mógłby go uzasadnić względami natury socjo-psychologicznej.

2) Lepiej natomiast zrozumiane dotychczas zostały i zastosowane w praktyce §§ 63 i 65, które mówią o roztoczeniu troskliwej opieki społecznej nad uczniem. W tej dziedzinie szkoły w Obwodzie Szkolnym Miejskim Poznańskim spełniają w epoce zmienionych warunków ekonomicznych całkowicie swój obowiązek, stwarzając dzieciom nieraz lepsze warunki rozwoju fizycznego, umysłowego i moralnego od przeciętnie spotykanych w domu rodzicielskim. O ile w poprzednich wywodach niektóre zagadnienia z zakresu realizacji Statutu Publicznych Szkół Powszechnych, musiałem otwarcie podkreślić, jako leżące jeszcze odłogiem i wymagające gruntowego przepracowania, o tyle w tem miejscu muszę „sprawiedliwie" podnieść specjalnie często dużą ofiarność w pracy ze strony kierowników szkół i nauczycielstwa, które czasem idzie tak daleko, że się poniekąd w pewnej mierze zapomina o racjonalnem nauczaniu, jako również o jednym z obowiązków, przewidzianych statutem. Obfity materjał z zakresu opieki społecznej, zebrany pod koniec roku szkolnego 1933/34, a zamieszczony obszernie w „Roczniku Pedagogicznym", porównany z materjałem z roku 1934/35, pozwoli zorjentować się dokładnie, o ile postąpiliśmy naprzód w tej dziedzinie. Materjał ten ukazał się już w II-gim „Roczniku Pedagogicznym". [1])

3) Również bardzo pocieszającym faktem jest coraz to silniejsza rozbudowa łączności szkoły z domem rodzicielskim (§§ 62 i 67), która po przejściowym okresie przebudowy organizacyjnej Opiek Rodzicielskich po myśli nowego statutu [2]) — w tej mierze zmierza w kierunku scementowania i właściwego wyzyskania dla celów wychowawczych opiek klasowych. Jeśli się zważy, że Opieki Rodzicielskie na terenie obwodu dają od siebie (licząc przeciętnie około 500 zł na jedną szkołę), rocznie 21.500 zł na różne cele szkolne, [3]) wówczas uwypukli się ich potęga i znaczenie w okresie — z jednej strony realizacji nowych programów i statutu — z drugiej takiego stanu rzeczy, że właściwe czynniki powołane do utrzymania szkoły nie są w stanie zaspokoić istotnych potrzeb szkoły z braku funduszów. Można śmiało zaryzykować twierdzenie, że bez pomocy finansowej Opiek Rodzicielskich zagadnienie realizacji nowych programów i niektórych podstawowych postulatów statutu, byłoby w znacznym stopniu utrudnione. Opieki Rodzicielskie — jako jeden z przejawów realizacji Statutu Publicznych Szkół Powszechnych — przychodzą z real-

---

[1]) Rocznik Pedagogiczny Publ. Szk. Pow. w Poznaniu pod redakcją Insp. Szk. Dr. W. Sperczyńskiego. Rocznik I z r. 1933/4 i Rocznik II z r. 1934/5, Poznań.

[2]) Patrz Dz. Urz. Kur. O. S. Pozn.: „Statut Opieki Rodzicielskiej".

[3]) W r. szk. 1934/35 wysokość kwoty, uzyskanej na drodze współpracy z rodzicami w poszczególnych szkołach, wahała się w granicach od 200 do 2.000 zł.

 ną pomocą państwu, które na każde dziecko nakłada obowiązek uczęszczania do szkoły.

4) Według § 66 „podstawową formą życia zbiorowego w szkole jest klasa, jako grupa społeczna". Na początku roku szkolnego 1934/35 dał się powszechnie zauważyć brak właściwego zrozumienia istotnego sensu tego tak ważnego wskazania. Z tej przyczyny z okazji wizytacyj wysuwano często sprawę tę, jako jedno z najważniejszych zagadnień do przepracowania przez Radę Pedagogiczną w ramach nadzwyczajnych posiedzeń, poświęconych akcji dokształcania. Niezależnie od tej akcji wygłoszony został na ten właśnie temat referat popularny, którego celem było ogólne zorjentowanie nauczycielstwa — specjalnie szkół powszechnych — w tem zagadnieniu z punktu widzenia naukowego w nawiązaniu do pewnych doświadczeń i zjawisk, zaobserwowanych w praktyce szkolnej. Sprawa ta na razie przedstawia się w terenie dość skromnie. Z jednej strony zjawisko klasy jako istotnie grupy społecznej spotyka się w terenie dość rzadko, a z drugiej — w razie natknięcia się na tego rodzaju zjawisko stwierdza się równocześnie, że ono właściwie jest rezultatem podświadomej działalności pedagogicznej nauczyciela, który nie posiada nawet wiedzy o tym przedmiocie. Z uwag tych wynika, że § 66 Statutu Programu Szkół Powszechnych będzie musiał być jeszcze w najbliższym etapie pracy stale przedmiotem szczególnej uwagi ze strony pracownika pedagogicznego Inspektoratu Szkolnego, jako właściwie najważniejszy postulat w dziedzinie wychowawczego oddziaływania.

5) Dość ciekawą reakcję wywołał fakt praktycznego zastosowania § 69, który określa między innemi, że „kierownik jest z reguły opiekunem klasowym".

O ile w pierwszej fazie dała się zaobserwować wyraźna niechęć ze strony kierowników szkół i pewnego rodzaju niezdecydowanie do podjęcia się pracy wychowawczej w jednej klasie z uwagi na poczucie odpowiedzialności, określone § 25, o tyle w drugiej fazie — t. zn. w drugim okresie roku szkolnego kierownicy szkół doszli do przekonania, że paragraf ten ma swój głęboki sens i jako taki powinien być poważnie traktowany. W roku szkolnym 1934/35 spotykało się już w terenie kierowników, którzy byli poniekąd „dumni" ze swej klasy, jako owocu własnej przeważnie pracy wychowawczej i istotnie mogli poniekąd posłużyć za wzór nadzorowanej przez siebie grupie nauczycielskiej. W pewnych — nielicznych zresztą — wypadkach, paragraf ten był jeszcze do pewnego stopnia „martwym" z przyczyn od kierownika niezależnych, jak zbyt mała liczba godzin nauczania w danej klasie, względnie zbyt duża liczba oddziałów w szkole i wypływające stąd zahamowanie w normalnej pracy wychowawczej. W każdym razie początek jest zupełnie zadowalniający.

6) Ocena i promowanie. W myśl § 85 wszyscy uczniowie klasy I przechodzą w zasadzie do klasy II. W Obwodzie Szkolnym Poznańskim Miejskim zasada ta jest bardzo pilnie przestrzegana, ogólnie stwierdzić można fakt, że w klasie I pozostają na drugi rok istotnie tylko dzieci niedorozwinięte umysłowo, cierpiące na agrafję (brak dyspozycji do opanowania techniki pisania) oraz legastenję (brak dyspozycji do opanowania techniki czytania). Częściowo ścisła realizacja tej zasady umożliwiona jest przez to, że kierownik szkoły korzysta z przysługującego mu prawa odroczenia dziecku obowiązku szkolnego w wypadku stwierdze-

nia u niego niedorozwoju psychiczno - fizycznego w okresie zapisów szkolnych.

Zachodziły również w roku szkolnym 1934/35 wypadki, że wszystkie dzieci uzyskały promocję do klasy następnej tak z klasy I do II, jako też w dalszych klasach. Takich wypadków było:

przy promowaniu uczniów z kl.	I do II	—	1	klasa	w	obwodzie
" " " " "	II " III	—	8	"		"
" " " " "	III " IV	—	4	"		"
" " " " "	IV " V	—	2	"		"
" " " " "	V " VI	—	1	"		"
" " " " "	VI " VII	—	4	"		"
uzyskania świadectw ukończenia 7 klas publ. szkoły powsz. przez VII klasę			15	klas		"
razem			35	klas	w	obwodzie

Jest to sprawa dość interesująca. Zainteresowani nauczyciele danych klas (na I szczeblu), czy danych przedmiotów w danej klasie (na II i III szczeblu) zasługują na pełne uznanie dla swej twórczej i skutecznej pracy. Poddawanie w wątpliwość tych wypadków od strony racjonalnego i statutem uzasadnionego promowania jest o tyle niepotrzebne, że w czasie wizytacji pod koniec roku szkolnego 1934/35 badano szczegółowo zagadnienie promowania wszystkich uczniów w danej klasie do klasy następnej. Chwytano się wówczas takich metod sprawdzania wyników, aby możliwie wyrobić sobie objektywny sąd o poziomie nauczania całej klasy, oczywiście trzeba było poświęcić na to wyższą normę czasu wizytacyjnego, jaką się zwykle dla sprawdzania wyników stosuje. Tą drogą powoli zanika w obwodzie zagadnienie repetentów, które doniedawna stanowiło — że użyję tego wyrażenia — zakałę publicznego szkolnictwa powszechnego, a jeszcze i teraz w niektórych szkołach pokutuje w całej krasie. Do powolnego lecz widocznego łagodzenia zagadnienia repetentów przyczynia się również stosowanie postulatu, zawartego w § 85, mocą którego „kierownik szkoły ma obowiązek wspólnie z nauczycielem zbadać tych uczniów, którym grozi nieuzyskanie promocji", jako też obowiązek uzasadnienia decyzji niepromowania w księgach szkolnych. Pod tym względem kierownicy szkół zostali już należycie uświadomieni i — stwierdzić trzeba bezstronnie — zasadniczo stale przestrzegają postanowień paragrafu 85-go.

ROLA FILMU W SZKOLNICTWIE WYŻSZEM

Z chwilą wprowadzenia, przyjętej na terenie Europy, wąskiej (16 mm.) niepalnej taśmy oraz wąskotaśmowych aparatów projekcyjnych— sprawa zastosowania filmów, jako pomocy przy nauczaniu, nabiera szczególnego znaczenia.

Portatywność wąskotaśmowych aparatów, prosta konstrukcja, łatwość posiłkowania się niemi, jednocześnie zaś doskonała projekcja obok znacznie niższej ceny w zestawieniu z aparatami normalnotaśmowemi — oto zalety, które pozwalają na należyte wykorzystanie filmu, jako ilustracji ustnych wykładów.

To też wprowadzenie na rynek wąskotaśmowych aparatów i filmów stało się w wielu państwach momentem przełomowym, sprzyjającym jaknajszerszemu zastosowaniu filmu, jako nowoczesnego pomocniczego środka nauczania.

Film na terenie szkół akademickich spełniać może dwojaką rolę: 1) pomocy naukowej — w tym wypadku służyć może nietylko, jako ilustracja wykładów, ale niejednokrotnie zastąpić może słuchaczom nawet ćwiczenia praktyczne lub doświadczenia, które pomimo znacznej nieraz kosztowności, są systematycznie powtarzane ze względu na potrzebę uprzystępnienia słuchaczom teoretycznego wykładu, oraz 2) jednej z metod badań naukowych — tu kamera kinematograficzna nieraz odegra zasadniczą rolę, niezależnie od tak często dziś używanego aparatu fotograficznego, mikroskopu i innych przyrządów lub łącznie z niemi.

Wszechstronne potraktowanie ankiety oraz próby i badania, przeprowadzone w licznych państwach — wykazały bezsprzeczną wyższość wyników, osiągniętych przez nauczanie z zastosowaniem filmu.

Względy, przemawiające za wprowadzeniem kinematografu do szkół — są bardzo liczne i różnorodne; znane są też one zapewne dobrze czytelnikom — sądzę jednak, iż nie zawadzi jeszcze jedno pobieżne zestawienie motywów, któremi kierowano się, stawiając film na jednem z czołowych miejsc wśród pomocy naukowych. Do niedawna notowano nieliczne głosy przeciwników stosowania filmów w nauczaniu — dziś, natomiast, do szeregów gorących zwolenników kinematografji kształcącej przyłączają się coraz to nowe zastępy najpoważniejszych pedagogów i uczonych.

Wśród słuchaczów wielu należy do kategorji t. zw. „wzrokowców", którym właśnie film pozwala należycie zrozumieć omawiane zjawiska oraz utwalić w pamięci słowa wykładowcy.

Film ma także dużą wartość przychologiczną, zwraca bowiem i utrzymuje w napięciu uwagę słuchaczów, a także wzbudza zainteresowanie; koncentrując zaś na nauczanym przedmiocie: ciekawość, uwagę i zainteresowanie słuchacza — podnosi znaczenie i korzyść tego nauczania.

Uważne oglądanie obrazów rozwija w widzu pamięć wzrokową, ponadto kinematograf pobudza inicjatywę i jest doniosłym czynnikiem w rozwoju zdolności twórczych.

Film pozwala obserwować zjawiska, które w rzeczywistości zbyt prędko mijają, by je można było uchwycić lub też odwrotnie, drogą syntezy łączy poszczególne, oddalone od siebie momenty, przez co udostępnia je widzom, a więc tem samem rozszerza widnokręgi naszej wiedzy.

Podczas wykładów demonstrowane są różne przedmioty i wykonywane są doświadczenia — dokładnie przyjrzeć się tym pokazom może tylko pewna część audytorjum, pozostała część źle widzi lub zupełnie nic nie widzi. Kinematograf natomiast, w tym samym czasie, dając na ekranie duży obraz, interesujących w danej chwili przedmiotów lub zjawisk, jest idealnym środkiem zbiorowego nauczania.

Film nietylko nie odzwyczaja od wysiłku myślowego, lecz odwrotnie, pobudza umysł do wytężonej pracy.

Udoskonalenie aparatów projekcyjnych pozwala w dowolnym momencie zatrzymać lub zwolnić przewijanie się taśmy, co umożliwia przestudjowanie każdego bardziej trudnego lub ciekawego zjawiska.

Należy stale pamiętać o tem, że film jest środkiem nauczania i pomocą dla wykładowcy; twierdzenie więc, wypowiadane przez nielicznych przeciwników kinematografji kształcącej, iż „film nie zastąpi profesora" — jest wyłamywaniem otwartych drzwi, gdyż nikt mu tego zadania nie narzuca.

Wprowadzenie filmu do nauczania nie jest rewolucją w dziedzinie dotychczasowych metod nauczania — jedynie ulepszeniem tych metod.

Nadmienić też wypada, że zdaniem znacznej większości pedagogów, z wyjątkiem bardzo nielicznych specjalnych wypadków, zasadniczo film kształcący powinien być niemy; pozwoli to bowiem na indywidualne omawianie przez wykładowcę tematu, stanowiącego treść wyświetlanego filmu.

Realizacją planu metodycznego zastosowania filmu, jako pomocy w nauczaniu, zajęły się dziś niemal wszystkie państwa. W artykule sprawozdawczym w Nr. 4 — rok VII — „Oświaty i Wychowania" — sporo uwagi poświęciłam doskonale zorganizowanej państwowej placówce „Reichstelle für den Unterrichtsfilm" w Berlinie, przy której został powołany do życia specjalny wydział „filmów przeznaczonych dla użytku szkół wyższych" (Hochschulfilm). Wydziałowi temu, między innemi powierzono pieczę nietylko nad systematycznem wprowadzeniem kinematografji do nauczania, lecz także nad posiłkowaniem się kamerą przy badaniach naukowych. Ponadto wspomniany wydział czuwa nad tem, by produkcja filmowa dla użytku szkół akademickich rozwijała się zgodnie z góry nakreślonemi wskazówkami, a także by licencja na te filmy i ich eksploatacja nie przeszły w ręce prywatne. Ujęcie iześrodkowanie całej akcji umożliwi „Reichsstelle" zaopatrywanie wyższych szkół w filmy prawdziwie użyteczne i wartościowe, jakoteż pozwoli w przyszłości na przeprowadzanie regularnej międzynarodowej wymiany filmów „uniwersyteckich".

Przy wydziale „szkół wyższych" czynna jest Rada, mianowana przez Ministra Oświaty, złożona z profesorów Uniwersytetu. Rada ta jest odpowiedzialna za stronę naukową produkowanych przez „wydział" filmów.

Niezależnie od „funduszu naukowego" potrzebne na realizację filmów pieniądze czerpie „Reichstelle" dodatkowo z daniny opłacanej przez wszystkich studentów w wysokości 1 RM semestralnie (z powstałego w ten sposób funduszu zakupuje się aparaty projekcyjne, filmy, oraz produkuje się nowe filmy).

We wspomnianym wyżej artykule pisałam również o pracach i zamierzeniach austrjackiej instytucji centralnej, podległej bezpośrednio Ministerstwu Oświaty — t. zw. „Österreichischer Lichtbild und Filmdienst" — „Filmabteilung".

W Anglji niezwykle żywą działalność rozwinął „British Film Institute", który w porozumieniu z czynnikami miarodajnemi, dąży do natychmiastowego wprowadzenia kinematografu do wszystkich szkół, zarówno ogólnokształcących, jak wyższych. Podjęcie przez przemysł krajowy produkcji doskonałych 16 mm aparatów projekcyjnych oraz wykonanie licznych seryj filmów kształcących i naukowych, wydaje się świadczyć o tem, iż zagadnienie filmu, jako powszechnej pomocy w nauczaniu, przybiera w Anglji formy realne.

Italja również opracowała szczegółowo plan akcji, zmierzającej do wkroczenia kinematografu do szkół wszystkich poziomów. Podobnie rzecz się przedstawia we Francji, która jest zapewne w przededniu wprowadzenia jednolitego programu w zakresie posiłkowania się filmem.

Produkcja filmów kształcących w Rosji poszczycić się może także bogatemi wynikami; jednak narazie nie ustalono jeszcze w Z. S. R. R. projektu planu, według którego możnaby było metodycznie stosować film przy nauczaniu.

Niezależnie od państw europejskich — liczne państwa pozaeuropejskie, jak np.: Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Brazylja, Chili, Japonja, Chiny, Indje, Turcja, Egipt i wiele innych, wykazują bardzo dużą aktywność i wiele zainteresowania w dziedzinie kinematografji kształcącej.

Przechodząc skolei do zagadnienia, jakie wykłady na wyższych uczelniach mogłyby być ilustrowane pokazami filmowemi — należałoby właściwie odpowiedzieć — prawie wszystkie. Na początku chcę jednak omówić dziedziny, które określiłabym mianem najbardziej „wdzięcznych", dziedziny, w których zastosowanie filmu dało odrazu widoczne i pozytywne wyniki i w zakresie których zagraniczna produkcja może pochwalić się nieprzeciętnym dorobiem. Mam tu na myśli przedewszystkiem nauki biologiczne i medycynę.

Weźmy np. botanikę — dzięki postępom wiedzy biologicznej i dzięki zwróceniu uwagi na kinematograf, jako przemożne narzędzie w rękach badacza — udało się odtworzyć zjawiska, istnienia których trudno się było nawet domyślać. Botanik współczesny stara się zgłębić tajemnicę różnorodnych przejawów życiowych roślin, podpatrzeć je i utwalić, do czego właśnie wspaniale mogą służyć: kamera kinematograficzna i taśma filmowa.

Nie dość jest jednak przekonać się, iż w świecie roślinnym zachodzą niezwykle skomplikowane zjawiska, trzeba się osiągniętemi zdobyczami naukowemi podzielić z otoczeniem. I oto znowu na plan pierwszy wysuwa się film, dzięki któremu ustny wykład profesora na temat nowych lub potwierdzonych dawniejszych wyników, nabiera plastyki, wyrazistości i życia. Weźmy np. jeden z podstawowych momentów — roz-

wój rośliny. Obdarzone nawet najbardziej bogatą wyobraźnią jednostki— nie są zdolne do należytego odtworzenia, zachodzących w tym czasie procesów, które dopiero dzięki filmowi stają się naprawdę zrozumiałe i jasne.

Wystarczy wspomnieć o filmie „Rozwój i rozmnażanie się grochu", który zaznajamia widza z całym cyklem rozwoju tej rośliny od chwili kiełkowania, aż do momentu wysiewania się nasion. Ruchy tropiczne, ruchy organów czepnych, zapylanie, pękanie strączków i t. d. — jakże innego wyrazu nabierają słowa wykładowcy, omawiającego te zjawiska, jeśli wykład jego uzupełni podobny film. Albo znów inny film — „Rozmnażanie się roślin" — różne formy rozmnażania się bezpłciowego oraz rozmnażanie się płciowe glonów (należy pamiętać o tem, iż osiągnięte w technice filmowej postępy, pozwalają dziś na dokonywanie wspaniałych zdjęć mikroskopo-kinematograficznych). Ponadto na filmie uwidocznione są procesy zapylania przy udziale wody, wiatru i owadów.

Produkcja zagraniczna może wykazać się w dziedzinie botaniki bogatym i wartościowym dorobkiem; ramy tego artykułu nie pozwalają mi jednak dłużej zastanawiać się nad treścią licznych filmów botanicznych.

Na równi z botanikiem w bardzo szerokim zakresie może stosować film, jako pomoc naukową, także zoolog.

Nie sposób tu omawiać tych wszystkich zagadnień i tematów, które znalazły swój wyraz w doskonale wykonanych filmach z dziedziny zoologji. Przytoczę tylko parę tytułów filmów, na które patrząc, widz utwierdza się jeszcze bardziej w przekonaniu, iż film jest niezastąpioną wprost pomocą dla słuchaczów i zarazem wielkiem ułatwieniem w pracy profesora: „Środki ochronne w świecie zwierzęcym"; „Prawo własności" (walka o byt); „Zwierzęta morskie" (film ten wprowadza widza w świat głębin morskich i zaznajamia w życiem przezroczystych salp, robaków — Terebella, meduz, polipów i wielu innych mieszkańców morza); „Rozwój motyla"; „Tajemnica skorupki jaja" (brózdkowanie jaj jeżowca, sztuczne zapładnianie jaj, rozwój karpia i t. p.); „Raj zwierzęcy w delcie Donu" (bardzo ciekawy i bogaty w treść film); „Gniazdo dzikiego orła" i wiele, wiele innych filmów. Ostatnio „Ufa" wykończyła film p. t. „Mrowisko", którego realizacja pochłonęła bardzo wiele czasu. Z niezwykłą dokładnością starano się na taśmie utrwalić i odtworzyć kolejne stadja powstawania mrowiska oraz życia mrówek.

Wyżej przytoczone przykłady nie wyczerpują zagadnienia o roli filmu w szkolnictwie wyższem, gdyż i inne dziedziny wiedzy posiłkują się niejednokrotnie filmem, jako pomocą naukową.

Odmiennie nieco przedstawia się zastosowanie filmu w medycynie, obszerny ten temat należałoby jednak rozwinąć w oddzielnym artykule.

Z KONGRESÓW BRUKSELSKICH.

(18-go lipca — 6-go sierpnia 1935 r.).

Zastanawiając się nad istotną cechą trzech kongresów międzynarodowych, a mianowicie Międzynarodowego Kongresu Opieki nad Dzieckiem, Międzynarodowego Kongresu Nauczania oraz Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinnego, nie sposób nie podkreślić istotnej ich różnicy.

Charakter wyraźnie dynamiczny nosił Kongres Nauczania. Nauczycielstwo, które zjechało na ten kongres prawie z całego świata, przybyło po to, aby zaznajomić się z wysiłkiem swych kolegów, poznać nowe metody wychowania i nauczania, aby pogłębić swą wiedzę w dziedzinie psychologji i socjologji, wreszcie — aby wysunąć postulaty, prowadzące do podniesienia poziomu szkolnictwa powszechnego, z czem wiąże się ściśle konieczność zdobywania nowych dróg; żądza ustawicznego postępu przyświecała uczestnikom tego kongresu. Belgijski minister oświaty, który przemawiał na inauguracyjnem zebraniu przemówieniem swem nadał odrazu dynamiczny charakter wszystkim pracom komisyj i posiedzeń plenarnych.

„Nie mam pretensji — mówił minister oświaty — przedstawiać na kongresie własnego programu pedagogicznego. Pragnę słuchać i uczyć się. Moja myśl przyłącza się do tych, którzy pragną wyzwolić twórcze siły dziecka, pragną wychować prawdziwego człowieka. Trzeba troszczyć się o dziecko, trzeba poznawać je, aby móc wychować obywatela, który myśli i działa dla swego narodu i państwa, a jednocześnie pracuje dla całej ludzkości... Szkoła musi być radosna. Wizytowałem wiele szkół. Miałem dużo zmartwień, ale i dużo radości. Wizytowałem szkoły biedne, źle urządzone, ale pełne radosnej, słonecznej atmosfery. Małe dzieci w małej szkółce sercem przylgnęły do niej. Po zamknięciu roku szkolnego dzieci te przychodziły do szkoły, aby się przekonać raz jeszcze, czy rzeczywiście szkoła jest zamknięta i liczyły odrazu dni, dzielące je od powrotu do ukochanej szkoły Trzeba, aby szkoła była nagrodą dla dzieci i rozbrzmiewała radością i zdrowym ich śmiechem. W szkole obok zdobycia wiadomości należy zapewnić dzieciom możność rozwoju ich osobowości... Szkołę należy zbliżyć do życia, co doskonale uskutecznić można przez wycieczki wszelkiego rodzaju... Obok wychowania fizycznego należy podnieść wychowanie moralne, estetyczne, praktyczne. W szkole numery imatrykulacyjne muszą zniknąć, natomiast wszędzie zjawić się muszą osobowości, każde dziecko powinno przedewszystkiem być sobą".

Następnie, ubolewając nad brakiem czasu, który nie pozwala mu osobiście brać udziału w konferencjach kongresu, oznajmił minister, iż z niecierpliwością oczekuję rezultatów prac kongresowych. „Wy macie — zakończył minister swoje przemówienie — w rękach waszych najpiękniejszą rzecz: w waszych rękach znajduje się najdroższy skarb — przyszłość człowieka, narodu, państwa, całej ludzkości".

Potwierdzeniem wielkiej roli dziecka, nietylko we własnej rodzinie, ale również w wielkiej rodzinie narodów i państw, były obrady Kongresu

Opieki nad Dzieckiem. Kongres ten nosił też wyraźnie społeczny charakter, zabarwiony elementami wybitnie uczuciowemi. Inauguracyjne zebranie tego kongresu zaszczyciła swą obecnością młoda, pełna prostoty, wdzięku i dziwnej promienności ś. p. królowa Astrid. Obecnością swoją królowa pragnęła podkreślić wagę obrad Kongresu Opieki nad Dzieckiem, podkreślając jednocześnie konieczność uszanowania wszędzie i zawsze świętych praw dziecka i należytej tego dziecka oceny.

Prezes kongresu, sędziwy i wielce zasłużony minister Jaspar, złożył w powitalnem swem przemówieniu hołd nietylko królowej, ale jednocześnie młodości i pięknu, którego reprezentantką była królowa. Chodziło zresztą nietylko o piękno zewnętrzne, „chodziło tu i o piękno duszy ludzkiej". „Kiedy słucha serce — serce odpowiada" — mówił minister. A słuchało wielkie serce królowej-matki nietylko swych własnych dzieci, ale jednocześnie matki wszystkich dzieci belgijskich, jak słusznie zaznaczył w swem przemówieniu delegat Francji.

Przemówienia ministra Jaspara, delegata Francji, p. M. de Casabianca, oraz ministra spraw wewnętrznych Belgji, p. du Buss de Warnaff, wygłoszone na zebraniu inauguracyjnem, znalazły głęboki oddźwięk w sercach wszystkich uczestników. Podczas obrad poszczególnych sekcyj wyczuwała się dążność do odnalezienia odpowiednich środków i dróg dla zapewnienia wszystkim dzieciom, — a tym najbiedniejszym, pozbawionym serca rodzicielskiego przedewszystkiem — odpowiedniej, serdecznej, ciepłej opieki społecznej.

Zupełnie inny charakter nosił Kongres Wychowania Rodzinnego. Chociaż obrady wszystkich sekcyj toczyły się pod hasłem kształcenia charakterów dzieci i młodzieży, odczuwało się ukryty podziemny nurt tych prac, a mianowicie obawę przed urojonymi wrogami rodziny. Stąd też wyraźnie zarysowało się podwójne oblicze tego kongresu. Jedno — młode, pełne wiary w potęgę i moc wychowawczą rodziny i szkoły, drugie — starsze, z obawą i z nieufnością patrzące w przyszłość. Wiek uczestników tego kongresu nie odgrywał przytem żadnej roli w tym podziale. „Wszystkie klasy społeczne zagrożone są pod względem religijnym i rodzinnym" — oto głos jednej z tych osób, które przyjechały na kongres w celu szukania sposobów i dróg dla obrony „zagrożonej" rodziny. Stąd też toczył się niewidzialny, cichy bój między przedstawicielami tych dwóch kierunków kongresu.

Większość referatów polskich (nadesłano na kongres 57 referatów) nosiła wybitnie dynamiczny charakter i wnosiła do obrad kongresu wiarę i zapał do pracy nad odrodzeniem zarówno rodziny polskiej, jak też i szkoły. Ten powiew świeżości i siły myśli polskiej zachwycił jednych, zaniepokoił drugich. Wszyscy musieli przyznać, że Polska wniosła do obrad kongresu nowe, niespotykane na poprzednich kongresach wychowania rodzinnego, momenty i zamierzenia. Stąd też obawa pewnych sfer belgijskiego komitetu przed sugestywnością polskich postulatów i zamierzeń, oraz dążenie do odsunięcia członków polskiego komitetu od przewodnictwa w posiedzeniach poszczególnych sekcyj. Dla zamaskowania tych obaw zapadła w prezydjum belgijskiego komitetu uchwała, że przewodnictwo sekcji powinno być w rękach Belgów, a na wiceprzewodniczących wolno było powoływać delegatów tylko tych państw, które mają w Belgji ambasady. W ten też sposób usunięto przedstawicieli Polskiego Komitetu z prezydjum poszczególnych sekcyj. Grupa polska nie zamierzała walczyć

 o swe prawa, wiedziała bowiem, że wbrew wszelkim przeszkodom zwycięży, zarówno na terenie prac poszczególnych sekcyj, jak też i na międzynarodowej wystawie pedagogicznej, zorganizowanej podczas trwania Kongresu Wychowania Rodzinnego.

Myśl polska, mimo przeszkód stawianych jej z pewnych stron, zaciążyła odrazu na pierwszem posiedzeniu plenarnem i dawała o sobie znać aż do samego końca.

Dla potwierdzenia tych moich słów zaczynam od sprawozdania z Międzynarodowego Kongresu Wychowania Rodzinego, kongresu, który w chronologicznym porządku był ostatnim z tych, w których uczestniczyłam.

* * *

V-ty Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego rozpoczął swe prace dnia 31-go lipca. W dniu tym odbyło się pierwsze posiedzenie Międzynarodowego Komitetu tego kongresu, w którego skład wchodził in corpore komitet belgijski, międzynarodowa komisja organizacyjna, do której należała p. Jankowska, oraz przewodniczący poszczególnych grup narodowych. Jako przewodnicząca polskiego komitetu wchodziłam do tego komitetu, będąc jednak zajęta organizacją polskiej wystawy pedagogicznej, delegowałam w swojem zastępstwie p. Halinę Nieniewską, oraz przewodniczącą Zespołu Rodzicielskiego przy „Zrębie", p. Rendznerową. Na komitecie tym ustalono porządek posiedzenia plenarnego oraz posiedzenia, zamykającego obrady kongresu oraz ustalono kolejność przemówień delegatów zagranicznych. Polsce wyznaczono miejsce wśród przemówień na zamknięciu Kongresu. P. Nieniewska zgłosiła też odrazu swoje przemówienie w imieniu polskiego komitetu.

Tegoż dnia wszyscy uczestnicy kongresu zaproszeni zostali do szkoły gospodarstwa domowego w Laeken, której teren przylegał bezpośrednio do międzynarodowej powszechnej wystawy brukselskiej. Uczennice szkoły popisywały się przed uczestnikami kongresu tańcami i pieśniami ludowemi. Znać było, że organizatorzy tego przedstawienia młodzieży wnieśli dużo wysiłku, choć poziom tych popisów stał na dość prymitywnym stopniu. Bezpośredniość uczuć młodzieży, biorącej udział w tych pieśniach i inscenizacjach, trafiła jednak do serc widzów, może tem łatwiej, że popis zaszczyciła swą obecnością młoda królowa Astrid, która — słuchając słów pieśni dziewczęcych, poświęconych zmarłemu królowi Albertowi — rozpłakała się. Łzy królowej poruszyły serca delegatów i pozyskały je dla młodej królowej. Przedstawiciele poszczególnych delegacyj byli następnie przedstawieni królowej, z którą zamienili kilka słów.

Dnia 1-go sierpnia odbyło się posiedzenie inauguracyjne Kongresu, na który przyjechali delegaci z 40-tu państw w ilości przeszło 500 osób. Zebranie otworzył przewodniczący kongresu, senator baron H. Delvaux de Fenffe, zapraszając do prezydjum przedstawiciela rządu belgijskiego, ministra kolonij p. Rubbens'a oraz małżonkę premjera, panią van Zeeland.

Witając zebranych, podziękował przewodniczący wszystkim tym, którzy przyczynili się do zorganizowania kongresu. Następnie nakreślił w krótkich słowach historję poprzednich kongresów wychowania rodzinnego i stwierdził, że obecny przewyższa poprzednie ilością i jakością wysuniętych zagadnień. Wskazał następnie na to, że — przygotowując Kongres obecny — komitet belgijski w ciągu trzech lat zasypywał

poszczególne państwa pytaniami i ankietami i uzyskał odpowiedzi od
19-tu państw, którym obecnie składa podziękowanie za pomoc w przygotowaniu kongresu. Pośród wymienionych państw zabrakło Polski. Byliśmy niemile zdumieni. Zdawało się nam, że niedoceniono prac Polski, przeoczono ten olbrzymi wkład, który Komitet polski wniósł przy organizowaniu tego kongresu. Tem mocniej i silniej zabiło nam serce, kiedy w dalszym ciągu swego przemówienia przewodniczący powiedział co następuje:

„Specjalne podziękowanie należy się jednak Polsce, która nadesłała najwięcej referatów (57), zorganizowała wystawę pedagogiczną, a co więcej wniosła rzecz tak wielką, jak wzór wychowania matczynego i miłości synowskiej. Polski Komitet przybył na kongres z wielkim darem; wybrał on 15 najlepszych referatów, wydał je w pięknej, estetycznej formie i przywiózł książkę tę w darze uczestnikom kongresu. Dar ten jest tem cenniejszy, że został zaopatrzony przez przewodniczącą wstępem pod tytułem „Coeur filial" poświęconym Bohaterowi Narodowemu Polski, Marszałkowi Piłsudskiemu. Czytamy we wstępie tym co następuje:

„Kiedy się zbieramy na Międzynarodowym Kongresie, by radzić nad wychowaniem rodzinnem, nad kształceniem charakterów przyszłych pokoleń — Polska przynosi na ten Kongres wzór miłości synowskiej, wzór wychowania matczynego.

Zmarły dnia 12 maja 1935 r. nasz Wódz, nasz Bohater Narodowy, Władca naszych dusz i serc, Marszałek Józef Piłsudski, zostawił nam w swym testamencie wzór tego, jak należy kochać i czcić Matkę.

Matka, która rozpaliła w sercu Syna wielki płomień Miłości Ojczyzny i służby niezłomnej dla dobra nie własnego, ale dla dobra Sprawy; Matka, która wskazała Mu w zaraniu Jego młodości drogi pracy i myśli, drogi Jego Ducha — po śmierci swojej i swego Syna odzyskała to serce niepodzielnie — na zawsze. Od niej szła moc, od niej szła miłość — do Niej to gorejące za życia wielką miłością serce wraca.

Marszałek Józef Piłudski polecił serce swe po swojej śmierci złożyć u stóp prochów swej Matki. Wola Marszałka została wykonana: serce wyjęto z piersi Bohatera — Genjusza Narodu i złożono u stóp Jego Matki w rodzinnem i ukochanem mieście Wilnie.

Oddał swe serce Tej, która Mu je dała — zza grobu uczy, jakim powinien być stosunek kochającego Syna do Matki".

Burza oklasków zerwała się po przeczytaniu przez przewodniczącego tego ustępu, oczy uczestników kongresu zaszkliły się łzami. Ten jeden moment połączył nas wszystkich w jedną międzynarodową rodzinę, która oddała hołd wielkiemu Synowi oraz Jego Matce.

Po chwilowej przerwie, spowodowanej spontanicznemi oklaskami, zabrał znów głos przewodniczący i w krótkich słowach scharakteryzował zamierzenia poszczególnych sekcyj, poświęcając sekcji pierwszej — naukowej — nieco więcej miejsca. „Pragnę — mówił przewodniczący — aby do badań naukowych dorzucono koniecznie doświadczenia matki. Pragnę, aby matka patrzyła w oczy swego dziecka i rozumiała mowę jego oczu. Matka wreszcie winna otrzymać od społeczeństwa i narodu takie uznanie, jakie jej się należy. W ognisku rodzinnem winna ona zająć pierwsze miejsce".

Następie zabrał głos minister kolonij, dr. Rubbens, który podkreślił w przemówieniu swem wagę poruszanych na kongresie zagadnień, a nadewszystko to, że znalazł w referatach dążność do kształcenia i wychowania mocnego człowieka, o silnej woli, żelaznym charakterze, a jednocześ-

 nie dążność do wychowania optymistów, wierzących w życie i pragnących pokonywać napotykane trudności. „Nieszczęśliwym bowiem jest ten — mówił minister — kto miał przed sobą zawsze drzwi otwarte. Trzeba przeszkód, aby móc kształtować silne, nieugięte charaktery... Dotąd niestety często było tak, że rodzina nie umiała wychowywać, szkoła nie wychowywała, ale dostarczała tylko wiadomości. Należy więc nauczyć rodziców spełniać ich święty obowiązek wychowawczy; szkoła musi wychowywać przy ścisłej współpracy rodziców powierzoną jej dziatwę, wreszcie należy dążyć do tego, aby organizacje społeczne przyszły z pomocą rodzinom i przyczyniły się swą pracą do podniesienia rodzin wszystkich sfer społecznych... Pozatem należy zachować wierność dla przeszłości swego narodu, dla siebie samych oraz dla przyszłości" — temi słowami zakończył swe przemówienie minister kolonij, witając jednocześnie w imieniu swego rządu wszystkich zebranych.

Następnie zabrał głos przedstawiciel Francji — grupy najliczniej reprezentowanej na tym kongresie, p. M. Duval-Arnould. „Przybyliśmy najliczniej, bo kraj nasz sąsiaduje z Belgią. Któż nie zna Francji? Zwiedzano ją od wieków. A jednak nikt nie pofatygował się zajrzeć do życia rodzin francuskich. Nikt nie wglądał w środowisko rodzinne Francji. A szkoda. Tradycja rodzinna jest bardzo głęboko zakorzeniona w rodzinie francuskiej. Francuzi są bardzo dumni ze swych rodzin, a jednocześnie są bardzo zazdrośni, aby nikt niepowołany, obcy nie wglądał w istotę życia tej rodziny. Stąd płyną jednostronne charakterystyki zwiedzających Francję. Nie zasklepiamy się jednak w hasłach dawnych, idziemy i w wychowaniu rodzinnem naprzód. Przed nami otwierają się nowe, nieznane dotąd problemy. Obecny Kongres jest najlepszym tego dowodem. Pracujemy wszyscy nad wielką sprawą kształcenia charakterów młodzieży. Mamy ważne zadanie przed sobą do spełenienia — mamy wychować osobowość dziecka-człowieka. Ptak każdy uczy swe pisklę latać (pod tym względem człowiek zaczyna dopiero ptakom dorównywać); człowiek jednak nie może ograniczyć się tylko do nauczania dziecka swego pewnej sprawności w działaniach i myśleniu. Człowiek winien wychować osobowość dziecka, a tem samem rozwinąć jego siły wewnętrzne — podnieść i uszlachetnić jego duszę. Wychowanie zatem nie jest rzeczą błahą — opiera się ono na rzeczach wiecznych i do wieczności prowadzi".

Następnie zabrała głos przedstawicielka Italji, podkreślając w swem przemówieniu, że dzięki Mussoliniemu obecny rząd pracuje w pełnej harmonji z rodziną. Zapewniono możność życia nowym, licznym rodzinom, dzięki czemu nowa rodzina stała się niezbędną komórką nowego i odrodzonego państwa. Pozatem przemawiali: przedstawicielka Brazylji, oraz przedstawiciel Niemiec. W czasie tych przemówień sekretarz wystawy pedagogicznej, p. Luc Charles, rozdawał obecnym polską książkę.

Zamykając posiedzenie inauguracyjne, przewodniczący zaprosił wszystkich obecnych na otwarcie wystawy pedagogicznej, mieszczącej się w wielkim gmachu na terenie wystawy powszechnej.

Przeglądając stoiska poszczególnych państw, wszyscy orzekli jednogłośnie, że polskie stoisko wyróżnia się przedewszystkiem estetycznym wyglądem, a następnie zobrazowaniem jednolitej myśli wychowawczej. Chodziło nam, Polakom, o zobrazowanie zagadnienia wychowania dziecka przez dom, szkołę i samowychowanie. Przedstawiciele dyplomacji prosili o specjalne wyjaśnienia, dotyczące nowych programów nauczania, oraz nowych podręczników nauczania. Podręczniki języków obcych

zostały kompletnie rozchwytane. Przewodniczący kongresu, baron Delvaux de Fenffe, po obejrzeniu wystawy specjalnie podziękował mi za polskie stoisko, twierdząc, że wyróżnia się ono zarówno estetycznem ujęciem, jak też głębią myśli. Przez salę wystawową przesunęły się w ciągu pięciu dni tysiące osób. 1-go sierpnia odwiedził wystawę nasz poseł i minister pełnomocny w Belgji, p. Jackowski, nie szczędząc również organizatorom stoiska polskiego wyrazów uznania i podziękowania; 3-go sierpnia był na wystawie naszej również p. konsul Nagórny. Międzynarodowe jury przyznało Polsce dyplom honorowy.

Powróćmy jednak do obrad Kongresu. Prace w siedmiu sekcjach Kongresu rozpoczęły się odrazu pierwszego dnia. Plan tych prac tak był rozłożony, że uczestnicy mogli zrana obrać sobie jedną sekcję, a popołudniu uczestniczyć w innej. Program Kongresu obejmował 24 zagadnienia, zgrupowane w siedmiu sekcjach. Referaty, nadesłane z terenu 19 państw, posłużyły za materjał dla głównych referentów poszczególnych zagadnień. Syntetyczne referaty te zostały wydrukowane w osobnej książce „L'Education du Caractère" i rozesłane przed kongresem wszystkim zgłoszonym uczestnikom kongresu. Prace te więc poszczególnych sekcyj ograniczały się tylko do przedyskutowania wątpliwości, o ile one nasuwały się obecnym, oraz przedyskutowania zgłoszonych wniosków.

S e k c j a I zajmowała się sprawą zapoznania szerokich mas rodzicielskich z najnowszemi badaniami naukowemi z zakresu psychologji dziecka i wychowawców. Do tej sekcji polski Komitet nadesłał dziewięć referatów. Główni referenci w swoich referatach nie uwzględnili jednak naszych myśli i ograniczyli się do podania obecnym skrótu różnych kierunków psychologicznych, traktujących sprawę psychiki dziecka i młodzieży.

S e k c j a II miała na celu przepracowanie zagadnienia zastosowywania przez rodziców najlepszych metod wychowawczych w celu wykształcenia i wychowania dzielnych, prawych jednostek. Polska zgłosiła do tej sekcji jedenaście referatów. Wszystkie te referaty były podstawą prac głównych referentów. Przy każdem też nowem zagadnieniu powoływano się na Polskę.

Przy szóstem zagadnieniu tej sekcji referent generalny przytoczył skrót referatu ks. pastora prof. Michejdy, oraz skrót referatu p. Jadwigi Czarneckiej. Dla opracowania zagadnienia godności postawy i zachowania się młodzieży, główny referent posługiwał się referatami pp. Władysława Sieroszewskiego oraz Janoty Bzowskiego. Zagadnienie metod wychowawczych dla rozwoju radości życia i optymizmu wśród młodzieży leżało w rękach głównego referenta Polaka — p. Edwarda Neymarka, który miał do swej dyspozycji tylko dwa referaty polskie — pp. Marji Niklewiczowej i Eleonory Czarnowskiej. Gry, zabawy, ćwiczenia fizyczne, majsterka, ogrodownictwo i ich znaczenie dla prac nad wychowaniem dzielnych jednostek było tematem dziewiątego zagadnienia tej sekcji. Referat p. Marji Wittekówny — „Wychowanie fizyczne w służbie ideałom" — był ośrodkiem prac głównego referenta. Prace zaś Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego stały się wzorem dla innych państw.

S e k c j a III przepracowywała sprawę wychowania dziecka przez szkołę przy ścisłej współpracy domu rodzicielskiego. Do sekcji tej Polski

 Komitet nadesłał dwanaście referatów. Pozatem Polski Komitet nadesłał głównemu referentowi, p. M. Hunzikerowi, obszerną odpowiedź na jego ankietę, dotyczącą współpracy domu i szkoły, nowych programów nauczania i wychowania, oraz statutów szkół powszechnych i średnich.

Do zagadnienia 10-go, dotyczącego sprawy rozwoju u młodzieży zmysłu rodzinnego, z dwóch nadesłanych referatów — jeden był polski p. St. Bogdanowicza. Sprawa wychowania społecznego i solidarności poruszana była przy omawianiu zagadnienia 11-go. Referaty pp. Dr. Emilji Sztejnbokówny i Ireny Gombrowiczówny naświetliły w ciekawy, a jednocześnie całkowicie odrębny sposób rozwój osobowości dziecka za pomocą samorządu szkolnego i samowychowania. Zagadnienie odpowiedzialności było 12-em w tej sekcji. Wśród trzech nadesłanych referatów jeden należał do Polki, p. S. T. Plisowskiej. Sprawa sportu, gier oraz innych zajęć, prowadzących do wzmocnienia więzów rodzinnych znalazła się w 13-tem zagadnieniu tej sekcji. Myśl polską reprezentował tu referat p. Marji Wittekówny i p. A. Jankowskiego.

Współpraca domu i szkoły nad kształtowaniem charakterów młodzieży, pozatem zagadnienie uproszczenia i upraktycznienia nowych programów nauczania znalazła najliczniejszych referentów i naświetliła zagadnienie 14-te sekcji III-ej. Polska dla tego zagadnienia nadesłała 6 referatów, które wszystkie posłużyły za podstawę do rozważań i wniosków głównego referenta, p. Hunzikera. Polsce poświęcił p. Hunziker dużo miejsca, z uznaniem podkreślając istotę nowej polskiej reformy szkolnej, uproszczenie i upraktycznienie programów nauczania, przekształcenie wreszcie szkoły z instytucji czysto nauczającej w warsztat wychowawczy, gdzie kształtują się i dojrzewają osobowości ludzkie. Statuty szkoły powszechnej i gimnazjum zachwyciły go nowem ujęciem praw i obowiązków zarówno ucznia, pełnowartościowego obywatela swej szkoły, jako też i rodziców dzieci tych szkół. Po raz pierwszy spotkał referent statuty państwowe, które sprawę współpracy domu i szkoły wprzęgły odrazu w orbitę spraw wychowawczych szkoły. Z referatów dyrektora Rudnickiego, dyrektorki Pachuckiej, dr. Jastrzębskiej i p. Radziwonowicza wyciągnął p. Hunziker wnioski, że ścisły kontakt rodziny ze szkołą nietylko został ujęty w paragrafy statutów, ale wszedł w życie. Nauczyciela-wychowawcę, którego odnalazł w ujęciu statutowem zarówno szkoły powszechnej jak też gimnazjum, stawia Francji za wzór do naśladowania. „W Polsce opieka nauczyciela nie polega tylko na pilnowaniu porządku, ale na wychowywaniu, które uznane zostało przynajmniej za taksamo ważne, jak nauczanie". Zespoły nauczycielskie i rodzicielskie, pracujące na terenie Pracowni Wychowawczej przy Muzeum Oświaty i Wychowania, wywołały uznanie i zazdrość, że na terenie Francji brak podobnych instytucyj. „Jeżeli mamy w Paryżu Muzeum Pedagogiczne, gdzie ludzie, interesujący się pewnemi zagadnieniami mogą znaleźć ważne materjały — w Warszawie istnieje Pracownia Pedagogiczna, a przy niej działa komisja dla współpracy domu i szkoły, która współuczestniczyła w opracowaniu sprawozdania p. Rudnickiego. Pomiędzy temi dwiema instytucjami istnieje taka różnica, jak między teorją i praktyką, jak pomiędzy skoszoną trawą i ogrodem doświadczalnym". Nie sposób przytaczać wszystkich pochwał i zachwytów p. Hunzikera dla prac pionierskich Polski. Interesujących się temi sprawami odsyłam do książki, która zawiera wszystkie sprawozdania głównych referentów.

S e k c j a IV badała rolę i zadania szkoły w przygotowaniu młodzieży do jej przyszłych zadań w rodzinie. 15, 16 i 17 zagadnienia poświęcone były tej sprawie. Na referat p. Marji Sadzewiczowej zwrócił referent specjalną uwagę. Szkoła polska stwarza dla wychowania rodzinnego warunki nietylko naturalne, ale i uprzywilejowane, dając swoim uczniom: 1) wykształcenie intelektualne z nastawieniem w kierunku rodziny, 2) nauczanie religji obowiązkowe, mające na celu wychowanie moralne, oparte na ideologji chrześcijańskiej, 3) wreszcie niektóre wiadomości i sprawności praktyczne, które mogą być pożytecznemi w życiu rodzinnem.

S e k c j a V pracowała nad zagadnieniem samowychowania rodziców oraz wpływu kina, radja, prasy na wychowanie dzieci i młodzieży. Polska dostarczyła do tej sekcji 11 referatów, z pośród których wyróżniała się praca pani dyrektorki dr. Władysławy Hoszowskiej, omawiająca zagadnienia wpływu organizacyj młodzieży na kształtowanie się jej charakterów.

S e k c j a VI — społeczna — omawiała współpracę różnych czynników społecznych z domem rodzinnym w celu wychowania i rozwoju osobowości dziecka i młodzieży. Głównym referentem tego zagadnienia był Polak, ks. dr. Lewandowicz, który z 16-tu nadesłanych przez różne państwa referatów miał do swojej dyspozycji 8 referatów polskich.

Referent z całą bezstronnością opracował zestawienia prac poszczególnych organizacyj społecznych, współpracujących z rodziną, poświęcając jednocześnie Polsce sporo miejsca. W sprawie tej ksiądz dr. Lewandowicz pisze między innemi: „Najbardziej rozpowszechnionemi wśród organizacyj pół-oficjalnych są „Koła Rodzicielskie" przy szkołach powszechnych. Ministerstwo Oświaty wydało statut i regulamin, obowiązujące wszystkie koła; władze szkolne mają obowiązek organizowania i kierowania czynnościami kół. Inną formą organizacyj rodzinnych półoficjalnych, które zaczynają się rozwijać, są organizacje, noszące takie nazwy, jak: „Rodzina Urzędnicza", „Rodzina Policyjna", „Rodzina Wojskowa" i t. d. Działalność tych stowarzyszeń jest skierowana ku dobru rodzin, należących do ich środowisk; od niedawna zaczynają one interesować się wychowaniem rodzinnem. Na terenie Polski te organizacje rozwijają się z niezwykłą szybkością; promotorem tych organizacyj był Marszałek Piłsudski, twórca „Rodziny Wojskowej" w Polsce".

21-sze zagadnienie sekcji VI-ej poświęcone było sprawie wykorzystania wywczasów na łonie rodziny. Z pośród trzech referatów polskich wyróżniał się referat p. Alfreda Jankowskiego nowością ujęcia. Referent wysuwał w swej pracy sprawę organizacyj „obozów rodzinnych" opartych na metodach harcerskich, a mających na celu wytworzenie specjalnej więzi rodzinnej.

Wreszcie s e k c j a VII — syntetyczna — miała na celu uzgodnienie wysuniętych przez wszystkie sekcje wniosków i opracowanie na zasadzie prac poszczególnych sekcyj praktycznych wskazań dla rodziców w celu podniesienia poziomu życia rodzinnego, a tem samem podniesienia ogólnej kultury społeczeństw, narodów i państw.

Wszystkie wnioski opracował sekretarz generalny kongresu, p. Renault i ważniejsze z nich przedstawił na ostatniem zebraniu plenarnem dla przyjęcia przez obecnych. Przewodniczący Kongresu zwrócił uwagę zebranych, że mnogość wniosków wymagała specjalnego opracowania —

 stąd niemożność przedstawienia ich w całości w tak krótkim czasie. Wszystkie one ukażą się w sprawozdaniu, które zostanie ogłoszone drukiem po zamknięciu kongresu. „Dziś — mówił senator — P. Renault przynosi nam śliczny bukiet życzeń. Ściął on tylko kilka kwiatów, ale inne są równie piękne — ten bukiet wskazuje nam, jak dobrze zostały dobrane kwiaty życzeń dla syntetycznego ujęcia wszystkich zgłoszonych postulatów".

Już po napisaniu słów powyższych otrzymałam ogłoszone drukiem przez Komisję Międzynarodową Wychowania Rodzinnego postulaty. Wydrukowano je w specjalnej 16-to stronicowej broszurce, zatytułowanej „Voeux du 5-e Congres International d'Education Familial. Bruxelles 1935". Z broszurki tej przytaczam umieszczone na stronicach 15 i 16-ej syntetyczne ujęcie omawianych tu postulatów.

„Biorąc pod uwagę nieodzowną konieczność zapewnienia przedewszystkiem równowagi społecznej przez rozwój — wśród pokolenia współczesnego i pokoleń przyszłych — sił i wartości moralnych, jakie powinny cechować jednostkę;

biorąc pod uwagę, że rodzina dla osiągnięcia swego właściwego celu i należytego spełnienia swego posłannictwa wychowawczego, powinna znaleźć dla siebie w społeczności miejsce wyjątkowe i opiekę jej należną;

biorąc pod uwagę, że wybór zasad, na których powinno się opierać wychowanie, należy pozostawić rodzicom.

5-ty Kongres Międzynarodowy Wychowania Rodzinnego przyjął szereg najważniejszych postulatów, które można streścić w sposób następujący:

Wyniki badań nad dziedziczeniem charakteru są tego rodzaju, że usprawiedliwiają optymizm wychowawczy.

Studja i badania eksperymentalne, dotyczące kształcenia charakteru, powinny być spotęgowane we wszystkich uniwersytetach.

Poradnie pedagogiczne dla rodziców, mające na celu wychowanie ich dzieci, powinny być organizowane w jak największej liczbie ośrodków.

W pracy nad kształceniem charakterów przez rodzinę wielką wagę przywiązvwać należy do wysunięcia zagadnienia obowiązku i do przyzwyczajania do spełniania tego obowiązku. Siła woli winna być w tym właśnie kierunku kształcona i stopniowo rozwijana w ścisłej współzależności pomiędzy poczuciem moralnem i poczuciem odpowiedzialności. Idea dobra powinna przenikać całość tego kształcenia. Podstawy dla poczucia wartości własnego „ja", godności, honoru, optymizmu powinny być zaszczepiane dzieciom przy wszelkiej sposobności, aby wreszcie stały się przyzwyczajeniem życiowem. Wychowanie fizyczne należy rozumieć jako wychowanie zdrowego ciała, panującego nad sobą w służbie ogółu.

W ogniskach rodzinnych pielęgnować należy tradycje rodzinne; zmysł rodzinny powinien być chroniony zarówno w domu, jak i w szkole, która powinna rozwojowi tego zmysłu sprzyjać.

Jednostka już od zarania życia powinna kształtować się jako członek Ojczyzny i społeczeństwa, dla których poświęcenie powinno stać się jej przyzwyczajeniem w poczuciu dobra wspólnego.

Współpraca szkoły i rodziny powinna gruntować się na stałym kontakcie, wyrażającym się przez współpracę stowarzyszeń rodzicielskich, przez zebrania wspólne rodziców i nauczycieli, przez obopólne informacje, dotyczące charakterów dzieci opóźnionych, trudnych do prowadzenia i anormalnych, w celu wydoskonalenia wspólnego oddziaływania.

Wykorzystywanie czasu wolnego od zajęć szkolnych, mające na celu kształcenie charakterów, powinno być kontrolowane przez rodzinę, która powinna wglądać w wybór lektury (przystosowanej do wieku dziecka), w rodzaj dobrych wydawnictw, w jakość programów radjowych, w wybór dobrych filmów, w organizację sportów i harcerstwo „rodzinne".

Nauczanie powinno mieć zasadniczo charakter wychowawczy i nastawienie rodzinne. Nauczanie dziewcząt, zwłaszcza w szkołach gospodarczych, musi mieć na celu przygotowanie do przyszłych zadań macierzyńskich; dziewczęta muszą odbyć praktykę wychowania dzieci.

Wszystko powinno zmierzać do zaznajomienia zarówno rodziców, jak i rodziców przyszłych z najlepszemi metodami wychowania rodzinnego: książki, rozprawy, przeglądy, prasa, konferencje, zebrania, wystawy, radjo, kino i t. d.

Wszystkie czynniki, interesujące się rodziną i wychowaniem dziecka, powinny zespolić się we wspólnej akcji, zmierzającej do doskonalenia warunków życia rodzinnego, sprzyjających wykształceniu charakterów".

Po przyjęciu wysuniętych przez generalnego sekretarza, p. Renault, postulatów przewodniczący udzielił głosu delegatom poszczególnych państw. W imieniu polskiej delegacji przemawiała p. instruktorka Halina Nieniewska. Jej przemówienie zostało przyjęte burzą oklasków, a delegaci Francji dziękowali nam specjalnie, że mogli rozkoszować się słuchaniem tak pięknej francuszczyzny. P. Nieniewska zaznaczyła w przemówieniu swem, że Polska, wnosząc tak wielką pracę do organizacji tego kongresu, chciała wykazać, że każdy samodzielny i wielki naród winien wnieść dla podniesienia kultury ogólnoludzkiej i dobra ogólnego swój własny dorobek, swoją własną, twórczą myśl. W ten tylko sposób możemy zapewnić rozwój i postęp ludzkości, narodów i państw. Przemówienie swe zakończyła p. Nieniewska słowami Marszałka Piłsudskiego, podnosząc raz jeszcze znaczenie wpływu Jego Matki na kształtowanie się osobowości naszego Genjusza Narodowego.

Piękne przemówienie przewodniczącego, w którem podniósł on nieocenione zasługi inicjatora kongresów wychowania moralnego i realizatora ich postulatów, p. de Vuyst'a — zakończyło obrady kongresu. W przemówieniu tem podkreślił on raz jeszcze, że każdy uczestnik kongresu przyniósł do jego prac nietylko wiarę, ale i serce swe — tem też tłumaczy się powstanie głębokiej więzi uczuciowej między uczestnikami Kongresu, więzi, która przyczyni się bezwątpienia do pogłębienia współpracy narodów i przyczyni się dla dobra ludzkości.

• • •

Międzynarodowy Kongres Nauczania rozpoczął swe prace dnia 28-go lipca r. b. Inauguracyjne zebranie zagaił inspektor szkolny m. Brukseli, p. Smelten. W przemówieniu swem skreślił zarys historyczny prac belgijskiej Ligi Wychowania, oddając hołd należny pionierom walczącym o hasła nowej szkoły. Walka o realizację tych haseł na terenie Belgji rozpoczęła się w roku 1864 i trwa do chwili obecnej.

Dzisiejszy kongres — mówił przewodniczący p. Smelten — przychodzi z nowem ujęciem starych prawd, albowiem problem kultury dziś jest taksamo żywotny, jak był dawniej. Przychodzi kongres z postulatami dotyczącemi ochrony myśli ludzkiej przed chaosem i zniekształceniem.

Po przemówieniu ministra oświaty, p. Bovesse'a, które umieściłam na wstępie mego sprawozdania, zabrał głos generalny referent Kongresu, p. Frére. W głęboko ujętem powitaniu wskazał p. Frére na istotną wartość kultury ogólnej dla rozwoju cywilizacji ludzkości. Należy nauczyć dziecko — mówił — maximum sprawności, które mu będą w życiu przydatne, ale przedewszystkiem trzeba dać mu podstawy kultury ogólnej. Dla administratora, polityka, handlowca znajomość właściwego fachu nie wystarcza — trzeba jeszcze wnieść do zawodu umiłowanie, należy przynieść z sobą w życie głębsze walory, głębszą treść. Dziecko — jak to słusznie zaznaczył minister — winno być źródłem wszelkiego postępu, dobra i piękna. W dalszym ciągu wskazał p. Frére na to, że szkoła musi rozwijać uczucie, wolę twórczą, żywą pamięć dziecka. Musi ona promieniować i dążyć do przekształcenia środowiska, do podniesienia poziomu moralnego i kulturalnego.

Po zamknięciu zebrania inauguracyjnego wszyscy uczestnicy Kongresu udali się do szkoły średniej (Ecole moyenne A, przy rue Ernest Allard) na otwarcie wystawy pomocy szkolnych i prac młodzieży, związanych z tematyką Kongresu.

Wystawa ta zobrazowała przedewszystkiem wysiłek nauczycielstwa belgijskiego i francuskiego w kierunku rozwoju metody globalnej w nauczaniu czytania, zademonstrowała prace młodzieży w zastosowaniu drukarenek Freimet'a, zilustrowała ponadto nauczanie historji, geografji, języka ojczystego, rysunku i robót ręcznych. Ciekawie przedstawiał się dział budownictwa szkolnego (plany) oraz umeblowania wnętrza szkoły (wzory stołów, ławek etc.). Na specjalną uwagę zasługiwał dział poświęcony kinematografji i radjofonji. Nietylko zademonstrowano tu nowe, niespotykane dotąd aparaty, ale jeszcze umożliwiono osobom, interesującym się specjalnie temi sprawami, pogłębienie wiadomości i wypróbowanie najlepszych dla szkoły aparatów kinowych przez specjalne pokazy i rzeczowe wyjaśnienia zarówno twórców tych aparatów, jak i ich producentów.

Właściwe prace Kongresu rozpoczęły się dnia 29-go lipca o godzinie 9-ej zrana i trwały do 5-go sierpnia. Uczestnicy Kongresu (przeszło 700 osób), rozgościli się w jedenastu salach Palais des Académies, pracując w jedenastu osobnych sekcjach.

Sekcja I-a dyskutowała nad zagadnieniem kultury ogólnej; sekcja II-ga omawiała sprawę wychowania fizycznego; III-cia przepracowywała problemy dotyczące wychowania moralnego; IV-ta rozprawiała nad wychowaniem estetycznem; V-ta trudziła się nad należytem ujęciem wychowania praktycznego; VI-ta poświęcona była studjom nad dzieckiem; VII-ma zaznajomiła swych członków z nowemi metodami wychowania i nauczania na terenach Francji, Belgji, Portugalji, Danji i Turcji; VIII-ma pracowała nad zagadnieniem dzieci opóźnionych w rozwoju i anormalnych; IX-ta (bardzo żywotna) pracowała nad zagadnieniem kształcenia nauczycieli; X-ta omawiała sprawę kinematografji i radjofonji; XI-ta wreszcie zastanawiała się nad odrodzeniem budownictwa szkolnego, a w związku z tem nad odnowieniem całego umeblowania szkoły.

Po przepracowaniu odpowiednich zagadnień referenci poszczególnych sekcyj przedstawiali przebieg ich prac i wysuwali zgłoszone postulaty na posiedzeniach plenarnych, które odbywały się również codziennie

od godz. 11-ej do 13-ej. Sprężysta, przemyślana organizacja pozwalała uczestnikom Kongresu na wybór odpowiedniej sekcji według własnych zainteresowań, a jednocześnie i na uczestnictwo w pracach wszystkich sekcyj pozostałych dzięki umiejętnie zorganizowanym posiedzeniom plenarnym.

Uczestniczyłam w posiedzeniach sekcyj VII-ej, IX-ej i X-ej. Z tych też sekcyj postaram się dać sprawozdanie szczegółowe; na temat prac pozostałych przytoczę skrót syntetycznego przemówienia generalnego referenta, p. Frére'a.

W sekcji VII-ej zgłoszono i przedyskutowano 21 referatów; wybieram z nich najciekawsze.

Dyrektor szkoły „Ecole de Roche", p. George Bertier, zaznajomił uczestników z pracami szkół eksperymentalnych Francji. Prace te rozpoczęto 36 lat temu. Wszystkie szkoły „nowe" — to (według Bertier'a) szkoły eksperymentalne. Szukanie nowych dróg, wypróbowywanie nowych metod — oto ich cel i główne zadanie. Szkoły „nowe" mają swobodę w tworzeniu nowych programów, a więc cieszą się większą swobodą i szczycą się dobrym doborem personelu nauczycielskiego. „Nowość" tych szkół możnaby ująć w sześć zasadniczych punktów.

1) Punkt ten obejmuje cele wychowawcze szkoły. Szkole „starej" chodziło jedynie o zdobycie przez młodzież wiedzy — „nowej" chodzi przedewszystkiem o rozwój osobowości dziecka-człowieka i wyzwolenie jego twórczych sił. Że wykształcenie w tej szkole jest dostatecznie doceniane — o tem świadczą najlepiej doskonałe rezultaty egzaminów dojrzałości abiturjentów tych szkół. Jednak kształtowanie charakterów wychowanków szkoła „nowa" wysuwa jako naczelne swe zadanie.

2) Znajomość środowiska dziecka, środowiska materjalnego i moralnego, wysuwa szkoła „nowa" jako konieczny warunek pracy wychowawczej nauczycieli.

3) Chodzi tu o zagadnienia związane z ilością godzin prac szkolnych i pozaszkolnych młodzieży. Szkoła „nowa" liczy się z możliwością asymilacyjną dziecka i młodzieży i rozplanowuje zarówno materjał nauczania, jak też i czas przeznaczony na przyswojenie tego materjału stosownie do wieku, uzdolnień i możliwości dziecka. Szkoła ta nie ogranicza się tylko do rozwoju sprawności i umiejętności intelektualnych, ale dba również o rozwój motorycznych uzdolnień dziecka oraz o rozbudzenie jego nowych zainteresowań i dążeń.

4) Punkt niniejszy — to sprawa organizacji samej pracy młodzieży. Sztywny plan, sztywne ławki i klasy zamieniają się w szkole „nowej" w plan elastyczny, w klasy ruchome, w wygodne i ładne stoliki pracy. Pracę grupuje się około ośrodków zainteresowania, przenosząc często dzieci w świat starożytny, średniowieczny czy współczesny.

5) Kierownictwo w „nowej" szkole polega na sharmonizowaniu wszystkich poczynań wychowawczych i skoordynowaniu prac wszystkich czynników, wpływających na kształtowanie się osobowości dziecka.

6) Ostatni wreszcie punkt obejmuje zagadnienie atmosfery szkolnej. Osobowość dziecka rozwijać się może tylko w atmosferze pogodnej, słonecznej, pełnej wzajemnego zaufania pomiędzy nauczycielami i młodzieżą. Nieufność ciała nauczycielskiego lub rodziców zabójczo wpływa na charakter młodzieży. Zamiast prawych i dzielnych jednostek atmosfera taka wychowuje jednostki słabowolne, tchórzliwe i nieetyczne. Prawość i dzielność stanowią zasadniczą cechę młodzieży szkoły „nowej".

 Sprawą wychowania seksualnego szkoła ta zajmuje się poważnie, a co zatem idzie — chroni młodzież od upadku moralnego i kalectwa fizycznego.

Pani Flayol, sekretarka francuskiej sekcji Ligi Nowego Wychowania i przewodnicząca na pierwszem posiedzeniu tej sekcji, zaznaczyła w swem przemówieniu, że Liga Nowego Wychowania dąży do tego, by wszystkie dzieci Francji mogły pracować w nowej szkole, by nauczyciel tej szkoły szukał nowych metod dla wyzwolenia twórczych sił dziecka, a jednocześnie ustawicznie odradzał się sam i wyzwalał swe własne twórcze siły. Nauczyciel-obywatel tworzy nowy świat, budzi uśpione siły nietylko dzieci, ale i środowisk, w których pracuje. Nauczyciele szkoły powszechnej we Francji, pragnąc uzdrowienia szkoły, z zapałem wzięli się do pracy — stąd pewność i wiara w realizację ich zamierzeń. P. Flayol docenia wypowiedzi ministra oświaty, ale osobiście nie wierzy, aby jego słowa wpłynęły na zmianę szkoły. Bo słowa te często zostają bez echa. Wierzy natomiast głęboko, że przekształcenie szkolnictwa rozpocznie się na nizinach szkolnych: nauczyciel zmieni szkołę, a przez to samo zmieni oblicze całego narodu. Przykładem ofiarnej i twórczej pracy nauczyciela jest były kierownik szkoły powszechnej, p. Freinet i jego współpracownicy.

P. Freinet, wynalazca drukarenki szkolnej, zaznajamia obecnych ze swemi pracami, zwracając uwagę na to, że dla osiągnięcia dobrych rezultatów pracy nie wystarcza jedynie nowa metoda lub nowa technika pracy dziecięcej. Pierwszym i zasadniczym warunkiem dobrej pracy szkolnej jest dobre samopoczucie dziecka, przedewszystkiem zaś atmosfera zaufania sprzyja rozwojowi najlepszych stron duszy ludzkiej wogóle, a dziecięcej w szczególności. Takiej atmosfery w szkole francuskiej brak. Nawet w szkole kierowanej przez samego Freinet'a dzieci w swych szczerych i spontanicznych wypowiedziach piszą o niej: „Szkoła — to więzienie", albo: „Szkoła — to dobrze urządzona klatka". Ani w więzieniu, ani w klatce nie rozwiną się siły twórcze dziecka. Należy zatem skierować wszystkie wysiłki nauczyciela ku przetworzeniu atmosfery szkolnej. Drukarnia — to jedna z metod pracy nauczyciela i dziecka. Odnowienie swego zawodu daje olbrzymią radość nauczycielowi; własny druk — podnosi samopoczucie dziecka i podwaja wiarę w jego siły.

Następnie inspektor Dubois, wyrażając uznanie dla twórcy nowej metody pracy szkolnej, podkreślił, że tacy ludzie, jak Freinet, najbardziej zasłużyli się Francji, odnaleźli bowiem dziecko i nauczyciela. W nowej szkole nauczyciel nie zwalcza natury dziecka, tylko ją uszlachetnia i podnosi, a współpracując z niem, staje się wspólnikiem przeżyć dziecięcych, staje się jego przyjacielem.

Dalej p. Dubois zaznajomił obecnych ze swoim projektem radjofonji szkolnej. Tak jak drukarenka Freinet'a pozwala na wypowiedzi dziecka i korespondencję międzyszkolną, tak radjofonja szkolna stać się może nowym sposobem łączenia dusz i serc dziecięcych. Nie chodzi tu — broń Boże — o to, by szkoła wykształcała speakerów, a dzieci starały się tworzyć rzeczy godne do nadawania przez mikrofon. Chodzi o danie możności dzieciom z najbardziej oddalonych krańców Francji porozumienia się ustnego na falach eteru ze swymi rówieśnikami i nawiązania bliskiego z nimi kontaktu. Taka łączność duchowa rozbudzi zainteresowania, podnieci do myślenia i czynu, nauczy wreszcie rozumieć i kochać rozmaite środowiska dziecięce.

„Mój program — mówił p. Dubois — jest podobny do programu Freinet'a; musimy domagać się od nauczycieli, by pozwolili dzieciom wypowiadać się swobodnie, gdyż chodzi tu o zbliżenie poszukujących. Dotychczas ciągle jeszcze nauczyciel chce koniecznie wykonać większość pracy za dzieci. Nie o to chodzi; — pozwólcie dzieciom pracować samodzielnie".

Najbliższy współpracownik Freinet'a, p. Lallemand, wskazał zebranym na istotną wartość wychowawczą drukarenki szkolnej. Dzięki drukarni dzieci mogą odbijać wielką ilość swych wypowiedzi i przesyłać je innym szkołom. Z rozwojem techniki druku idzie w parze i pogłębianie treści wypowiedzi dziecięcych oraz rozbudzanie zamiłowania do czytania.

W I-ym roku nauki w szkole dzieci drukują za pomocą dużego druku krótkie listy do szkoły przez nie wybranej i odczytują potem nadesłane odpowiedzi. Wysyła się przytem tyle egzemplarzy listu, wspólnie przez dzieci ułożonego, ile jest dzieci w klasie I-ej szkoły, z którą nawiązano kontakt. Dzięki temu każde dziecko ma możność odczytania swego listu. W I-ym roku nauczania dzieci mogą wydrukować od 4-ch do 6-ciu dużych kartek i tyleż przeczytać. W II-gim roku nauczania wzmacnia się kontakt ze szkołą, przyczem teksty listów są dłuższe, druk mniejszy, listy częstsze. W III-cim roku nauczania można prowadzić nadal zamianę listów, zjawia się jednak pozatem biuletyn, zawierający zagadnienia z geografji, historji danych środowisk oraz zapytania dzieci, jak te zagadnienia wyglądają gdzieindziej. Dzięki tym biuletynom przyswajają dzieci wiele nowych wiadomości i uczą się życia. W IV-ym roku nauczania drukuje się dalej biuletyn i listy, zawierające daleko więcej treści życiowej i faktycznej wiedzy. Odczytywanie biuletynu zaprzyjaźnionej szkoły wnosi specjalny charakter do prac dzieci. Nawet najbardziej ospały element budzi się, zainteresowania jego pogłębiają się i rozwijają. Obecnie rozpoczyna się międzynarodowa korespondencja szkół, posiadających drukarenki. Znajomość geografji wśród dzieci tych szkół zwiększa się z roku na rok.

Następnie p. Mawet, kierownik szkoły, wskazał na to, że szkoła Freinet'a nie zadawalnia się tylko drukarenką — ta technika szkole nie wystarcza. Nauczycielstwo szuka wszelkich możliwych środków do pobudzenia spontanicznego zainteresowania dzieci, co prowadzi do rozwoju ich osobowości. „Odpowiadając na zainteresowania dzieci — mówił on — pragniemy kontynuować pracę D-ra Decroly. Klasę przekształcamy w warsztat. Wobec tego, że dziecko interesuje się życiem współczesnem, nieznanem mu i niewiadomem — szukamy środków, któreby te zainteresowania zadowoliły. Zbieramy wespół z dziećmi różne dokumenty: wycinki z gazet, czasopism, ilustracje, fotografje, pocztówki. Tworząc encyklopedję dziecięcą, dostosowaną do potrzeb dzieci, pracujemy dla przyszłych klas i przyszłych, nieznanych, metod nauczania. Nauczycielstwo, posługujące się temi metodami, tworzy specjalny związek ideowy. Szkoły te żyją nowem, pulsującem życiem i świadomością, że na ich terenie rodzi się rzecz nowa".

Przemówienie p. Rassmussena, dyrektora École normale superieure w Kopenhadze, o „pedagogice wątpliwości" zamknęło pierwsze posiedzenie tej nowej sekcji. Głęboka treść referatu była w rażącej sprzeczności ze sposobem jego wypowiedzenia. P. Rassmussen czytał po francusku napisany referat, wymawiając francuskie wyrazy tak fatalnie, że początkowo słuchacze nie mogli się zorjentować, w jakim języku przemawia.

 Wkrótce jednak przyzwyczajono się do kaleczenia języka francuskiego i starano się tylko wnikać w treść.

P. Rassmussen, opierając się na własnych swych badaniach psychiki dziecięcej, dowodził, że już u 2 i pół letniego dziecka zjawiają się wątpliwości, które dziecko to pragnie rozwiązać. Powstaje pytanie, czy należy usuwać te wszystkie wątpliwości dzieci za pomocą rzeczowych wyjaśnień — czy też może poprostu lekceważyć je. Nawiązując następnie do klasycznej kultury starożytnej, dowodził, że była ona uzasadnieniem wątpliwości. Kopernik również nauczył ludzkość wątpić i dociekać prawdy; Kartezjusz sprawę tę jeszcze pogłębił. Dziś należy stwierdzić, iż ten, kto sądzi, że poznał wszystko — nie widzi rzeczywistości i cofa się w swym rozwoju. Wątpliwość prowadzi do postępu.

Własnym swym dzieciom dyr. Rassmussen pozwalał zawsze wątpić i krytykować i dlatego też w rodzinie jego nie było prawie konfliktów. W szkole jego również wolno było dzieciom krytykować. Dzięki tej krytyce dzieci i młodzieży mógł on wiele rzeczy naprawić i zło usunąć. Nie odrazu jednak doszedł on w szkole do takiego stanowiska.

Będąc nauczycielem z zamiłowania, znając swój przedmiot doskonale, był początkowo pewien, że wszystkie jego lekcje są dobre, że wszystkie one budzą zainteresowanie młodzieży i odpowiadają jej potrzebom. Po pewnej, doskonale opracowanej lekcji, postanowił zapytać uczniów o jej wartość, będąc przekonanym, że usłyszy same pochwały i zachwyty nad nią. Jakież było jednak jego rozczarowanie, gdy przeczytał szczere odpowiedzi młodzieży. „Panie dyrektorze — pisał jeden uczeń — dzisiejsza lekcja była bardzo nudna, ani jedno zdanie nie trafiło mi do przekonania". „Panie dyrektorze — pisał drugi— a na co właściwie potrzebna jest chemja?" Żadna odpowiedź dzieci nie była dla mnie pochlebna — mówił referent. Zrozumiałem wtedy, że moje lekcje były w najlepszym razie przedstawieniem teatralnem, zamierzenia jednak wychowawczego nie osiągnęły wcale. Postanowiłem wówczas zmienić program chemji. Rozpocząłem od jej upraktycznienia; pokazałem dzieciom, jak czyścić ubranie, jak wykorzystywać wiadomości z chemji w praktycznem życiu codziennem — i wtedy lekcje moje stały się ciekawemi dla młodzieży. Wkrótce zdołałem przekonać moich kolegów o konieczności liczenia się z wątpliwościami dzieci i młodzieży, przekonałem ich, że tylko te metody są dobre, które prowadzą do zaciekawienia i do pytań młodzieży. Bo tylko wtedy, kiedy powstaje wątpliwość — powstaje jednocześnie chęć odnalezienia rozwiązania interesującego zagadnienia. Tylko wtedy dziecko czuje się równem ze starszymi, gdy może pytać i dociekać prawdy. Stąd też wypływa tak wielkie znaczenie zajęć praktycznych, które w sposób bardzo prosty rozwiązują wątpliwości dziecięce".

Dyskusja, która rozpoczęła się po referacie dyr. Rassmussena, dowiodła, że obecni byli poruszeni temi wywodami do głębi i spostrzegli może poraz pierwszy w swem życiu pedagogicznem, że należy zawsze oceniać szczerość wypowiedzi dzieci i celowość krytyki młodzieży. „Trzeba być prawdziwym pedagogiem, by pozwolić młodzieży na krytykę własnych swych wykładów" — mówiła p. Flayol, zamykając pierwsze posiedzenie VII-mej sekcji.

30-go lipca odbyło się drugie posiedzenie sekcji VII-ej, któremu przewodniczył portugalczyk, prof. Cruz Filipe z Lizbony. Na posiedzeniu tem p. Brundt, sekretarka międzynarodowego biura korespondencji międzyna-

rodowej młodzieży w Genewie, przedstawiła w bardzo ciekawym referacie rozwój tej korespondencji, podając niektóre statystyczne dane. Tak np. w roku 1923 Biuro dostarczyło adresów dla korespondencji 16 tysięcy, w roku 1929 — 34 tysiące, zaś w roku 1934 — 1 miljon. Coprawda nie wszystkim nauczycielom taki rozwój korespondencji międzynarodowej odpowiada — niektórzy skarżą się na przeciążenie pracą młodzieży. Znakomita jednak większość szkół docenia walory wychowawcze takiej korespondencji i uważa ją za pewnego rodzaju nagrodę, nie za dodatkową pracę. W Alzacji np. szkoły poświęcają 20 minut tygodniowo na omawianie nadchodzącej korespondencji. W Boulogne wystawia się korespondencję z całego tygodnia. Niektóre monografje wsi, opracowane przez młodzież, są doskonałe i służą często jako jedyna pomoc przy omawianiu życia danego środowiska. Pod tym względem wyróżniają się szkoły angielskie i francuskie. W roku bieżącym do akcji korespondencyjnej przystąpiły szkoły zawodowe.

Następnie p. Rousseau, profesor seminarjum w Mons, zaznajomił obecnych z nowemi metodami nauczania języka francuskiego, atakując mocno dawny sposób nauczania gramatyki. „Należy wyzwolić gramatykę — mówił referent — od elementów filozoficznych, które zamiast rozjaśniać tylko zaciemniają sprawę dzieciom. Nauczycielowi gramatyki tylko wydaje się, że młodzież go rozumie. Daremny trud! Młodzież może wyuczyć się na pamięć prawideł gramatycznych, ale zrozumieć filozofji gramatyki nie może i nigdy tego nie potrafi, gdyż to przerasta możliwości jej abstrakcyjnego myślenia. Trzeba, by żywy, współczesny język, wtargnął do nauki gramatyki".

Dalej p. Papy, inspektor szkół powszechnych i autor podręcznika metody globalnej nauki czytania, zaznajomił obecnych ze swą badawczą pracą, dotyczącą wpływu tej metody na pomniejszenie drugoroczności dzieci pierwszej klasy szkoły powszechnej. Dzięki bardzo precyzyjnej pracy sprawdził p. Papy ilość przyswajanych przez dzieci słów przy używaniu metody normalnej oraz metody globalnej. Statystyka ta wykazała olbrzymią przewagę metody globalnej nad metodą normalną. Poza tem badania te przekonały go, że najłatwiejszem słowem dla dziecka francuskiego jest słowo: é c o l e — szkoła. Badania p. Papy upewniły obecnych, że metoda globalna może być zastosowana we wszystkich szkołach powszechnych. Potwierdził to również przewodniczący, p. Cruz Filipe, zaznajamiając obecnych z wysiłkami portugalczyków, zmierzającemi do wszczepienia metody globalnej na gruncie Portugalji. Obecnie metoda ta daje już doskonałe rezultaty, widomym znakiem czego są pierwsze miejsca przy egzaminach wstępnych, zdobyte przez dzieci, uczone tą właśnie metodą.

Z kolei p. Sadrettin Celal, profesor seminarjum w Stambule, zaznajomił obecnych z istotą szkolnictwa tureckiego i reformami, które zostały na tem polu dokonane w jego ojczyźnie. Dopóki nie osiągniemy we wszystkich szkołach liczby maximum 35 uczniów w klasie — mówił referent — dotąd pewne metody nie będą mogły być stosowane w szkolnictwie naszem; a rzeczywistość wskazuje, że klasy szkół powszechnych liczą od 50 do 60 uczniów. To jednak nie znaczy, że nowe metody nie są w Turcji znane — przeciwnie, nietylko są znane, ale i w dość wielu szkołach stosowane. Wogóle nowe metody łatwo wprowadzać w tych państwach, w których dokonano reformy szkolnej. Należało jednak poszukać takich metod nauczania, wprowadzić taką technikę pracy młodzieży, ażeby pomimo wielkiej liczby dzieci osiągnąć dobre rezultaty pracy. Od 10-ciu lat

 w szkolnictwie powszechnem w ciągu trzech pierwszych lat nauczania wprowadzone zostało nauczanie łączne; w następnych dwóch latach poszczególne przedmioty wyłączają się ze wspólnoty, wyodrębniają się zaś całkowicie w ostatnich latach szkoły. Nauczanie to zostało dostosowane do potrzeb środowisk miejskich i wiejskich i — o ile to się okazało możliwem — dostosowane do poziomu umysłowego i rozwoju psychicznego dziecka.

Jako przykład szkoły dostosowanej do finansowych możliwości państwa, a jednocześnie uwzględniającej powyższe postulaty pedagogiczne, wysunął prelegent szkołę powszechną Nr. 4 w Stambule. W szkole tej ustalono przedewszystkiem minimalny program nauki, który bezwzględnie musi być przez młodzież opanowany; następnie usunięto metodę paznokciową i wprowadzono metody, zmierzające do usamodzielnienia pracy młodzieży. Uczymy szukać w encyklopedjach, książkach, atlasach — mówił referent — tworzymy szkołę politechniczną, przekonani bowiem jesteśmy, że wiadomości same w sobie nie mają wartości. Wybieramy mało wiadomości, ale wymagamy, by dziecko umiało posługiwać się nabytemi wiadomościami. Dajemy dzieciom możność szukania różnych metod pracy dla rozwiązywania wątpliwości i pokonywania trudności, z któremi dziecko się zetknie przy swej pracy samodzielnej. Pozwalamy dzieciom zadawać nauczycielowi pytania, gdyż nam nie chodzi o to, by dziecko nauczyło się wszystkiego od nauczyciela; chodzi nam natomiast, by nauczyciel ułatwił dzieciom pracę i dał obrazowe lub syntetyczne ujęcie danego zagadnienia. Według nas byłoby błędem nie do darowania przetrzymywanie dzieci w ich infantyliźmie i wyrzeczenie się dążenia do rozbudzania nowych, nieistniejących dotąd zainteresowań. Poza oceną normalną prac dzieci badamy zapomocą testów ich inteligencję, ich uzdolnienia i umiłowania (wzorujemy się na metodzie Winnettka). Pozatem w tygodniowym planie szkolnym przewidujemy tygodniowo 2 — 3 godziny tak zwane „wolne"; godziny te przeznaczone są na załatwianie spraw i zagadnień, których nie ujmuje oficjalny plan nauczania. Na godzinach tych młodzież przychodzi do głosu i rozstrzyga wiele powierzonych jej pieczy spraw.

Na posiedzeniu trzeciem tej sekcji inspektor Lecompte zaznajomił obecnych z metodą obserwacji; inspektor Dubois mówił o konflikcie zainteresowań dziecięcych; inspektorzy Papy i Broeders omawiali sprawę nowej metody nauczania rysunków w szkołach Antwerpji. Na posiedzeniu czwartem inspektor Cousinet, twórca nowej metody nauczania w północnych okręgach Francji, zobrazował istotę swej metody oraz wskazał na jej ewolucję w ciągu ostatnich lat, skierowaną ku wprowadzeniu na teren szkoły powszechnej przysposobienia zawodowego. P. Gallien dała nowe oświetlenie metody Decroly'ego, wreszcie dyrektor Wauthier wskazał w swym referacie na wybitne walory wychowawcze nowej szkoły oraz w związku z tem na wysunięcie przez nią konieczności poznania charakterologji dziecka i młodzieży. Na tem sekcja siódma zakończyła swe prace.

Podałam tak szczegółowo przebieg prac tej sekcji, ponieważ ona jedna nie dostarczyła uczestnikom skrótów swych referatów, nie mogę więc odesłać czytelników do materjałów drukowanych.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa prac sekcji IX — kształcenia nauczycieli; tam skróty wszystkich 25-ciu referatów otrzymali uczestnicy kongresu przed rozpoczęciem prac tej sekcji i mogli się z niemi dokładnie zaznajomić. Wszyscy bez wyjątku referenci wysuwali koniecz-

ność przeprowadzenia reformy kształcenia nauczyciela wszystkich stopni nauczania od przedszkoli i ogródków dziecięcych — do uniwersytetów włącznie. Wskazywali oni na to, że poziom ogólnego wykształcenia winien być zrównany dla wszystkich nauczycieli — zarówno przedszkoli, jak szkoły powszechnej, gimnazjów i liceów. Wykształcenie zawodowe— pedagogiczne — nastąpić musi dopiero po zdobyciu solidnego wykształcenia ogólnego.

P. Rinz, dyrektor seminarjum w Sewilli, mówił o reformie kształcenia nauczycieli, która została wprowadzona w Hiszpanji po roku 1931 i która idzie całkowicie po linji postulatów wysuniętych na Kongresie. Profesor uniwersytetu w Rzymie, Giacomo Tauro, w referacie swym: „Przygotowanie personelu nauczycielskiego i pedagogika" — zaznajomił zebranych również z dokonanemi reformami faszystowskiemi na polu pedagogicznem. Zabrakło tylko — niestety — referatu polskiego, któryby powiedział, że polska reforma szkolna w stu procentach realizuje już obecnie wysunięte na Kongresie postulaty.

Podczas zebrania plenarnego, gdzie postulaty tej sekcji były przedstawione Kongresowi, pani Butts, sekretarka generalna Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie (B. I. E.), mówiła o ostatnich obradach międzynarodowego kongresu, w którego skład wchodzili oficjalni przedstawiciele czterdziestu kilku państw i który to kongres w roku bieżącym rozpatrywał sprawy reformy kształcenia nauczycieli. Kongresy takie odbywają się rok rocznie w Genewie. Przedstawiciel Kolumbji w zarządzie B. I. E. wysunął tam sprawę konieczności zbadania przygotowania nauczycieli szkół powszechnych i średnich na terenie wszystkich istniejących państw. Odpowiedzi 62 państw, dotyczące kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, opracował dla B. I. E. dr. Jakiel, przedstawiciel Polski. Ankietę, dotyczącą kształcenia nauczycieli szkół średnich, nadesłaną przez 52 państwa, opracował przedstawiciel Czechosłowacji. Na posiedzeniu kongresu wnioski z tych opracowań przedstawił zebranym reprezentant Polski, p. naczelnik Maciszewski. Postulaty wysunięte na tym kongresie pokrywają się całkowicie z wnioskami IX-ej sekcji Kongresu Wychowania — stąd pewność, że sprawa niewątpliwie pójdzie naprzód.

Sekcja X-ta zajmowała się sprawą kinematografji i radjofonji szkolnej. Na wstępie prac tej sekcji zaznajomiono uczestników z wnioskami, wysuniętemi na tegorocznym międzynarodowym kongresie kinematografji szkolnej, jaki się odbył w Rzymie. Potem dopiero przystąpiono do przedyskutowania przygotowanych referatów.

Zagadnienie stosunku prasy do kinematografji szkolnej omówił redaktor Henri Fast, wysuwając trojakie formy współpracy prasy z kinematografją szkolną: 1) wychowanie publiczności i budzenie czujności władz, 2) informowanie szkół, 3) kierowanie produkcją filmów. O pożytku, płynącym ze współpracy pedagogów i techników - wykonawców filmów przy realizacji dobrych filmów szkolnych mówił inżynier, p. Andre van Remoortel.

Wszyscy ci — dowodził — którzy interesują się kinematografją szkolną, skarżą się na pewne filmy, które są często staremi gratami, nadającemi się tylko do wyrzucenia na szmelc. Inne filmy znowu są doskonałe pod względem wykonania technicznego, ale złe z punktu widzenia pedagogicznego i vice versa. Skąd to pochodzi? Zapewne stąd, że technicy nie pytają o zdanie pedagogów, a ci ostatni myślą, że się obejdą bez techników. Trzeba wysunąć aksjomat, że film szkolny musi być tak samo dobrze

 wykonany, jak zwykły film rozrywkowy. Można i należy się obejść bez filmu mówionego lub dźwiękowego, ponieważ komentarz do filmu powinien dawać zawsze nauczyciel. Dla szkoły nadaje się specjalnie idealna kombinacja kinematografu z lampą projekcyjną, t. zw. cinescope. Płynie z niej podwójna korzyść: wielka ekonomja metrażu i ułatwienie dawania wyjaśnień. Należy żądać koniecznie przeprowadzenia odpowiedniej, bardzo głębokiej pracy przygotowawczej przed wykonaniem filmu, ponieważ: 1) film musi wypływać z potrzeby pedagogicznej, (nie należy filmować takich rzeczy, które dadzą się wyjaśnić inaczej), 2) scenarjusz musi być dobrze przestudjowany (zmniejszenie długości, usunięcie tytułów i t. p.), wreszcie 3) techniczna realizacja filmu szkolnego musi być doskonała.

Profesor pedagogiki, p. Fernand Rigot, omawiał w referacie swym konieczność dostosowania filmu szkolnego do nowych programów nauczania, oraz zorganizowania sposobów dstarczania tych filmów poszczególnym szkołom. O kinematografji — jako środku nauczania — mówiła p. Beroets-Blondeaux, dyrektorka szkoły żeńskiej w Mons. Postulaty wysunięte przez nią nie wszystkim obecnym odpowiadały, stąd też dość gorąco reagowano na jej tezy. Przytaczam niektóre z tych tez.

Film — twierdziła mówczyni — jest doskonałą pomocą dla inteligentnego nauczyciela, nigdy jednak nie może zastąpić ani nauczyciela, ani książki. Osobowość nauczyciela jest stale i zawsze najważniejszym czynnikiem wychowania i wykształcenia — najlepszy film nie jest w stanie go zastąpić. Film winien uzupełniać wykład nauczyciela i treść podaną w podręczniku. Należy przekonać ucznia, że film—to nietylko przyjemne spędzenie czasu, ale to także nauka obserwowania tego, czego dziecko nie może sobie wyobrazić. Jeżeli nauczyciel nie nauczy dzieci patrzeć i obserwować — film nie przyniesie pożytku. Film musi być krótki, jasny i dobrze wykonany; musi być wyświetlany w każdej klasie w momencie „psychologicznej potrzeby" danej lekcji, a nie w zgóry wyznaczonych dniach i godzinach dla wspólnych pokazów w całej szkole. Nauczyciel winien doskonale przygotowywać „filmową" lekcję; winien on znać najdrobniejsze szczegóły wyświetlanego obrazu. Nadużywanie filmu w klasie przekreśla jego wartości dydaktyczne i wychowawcze. Obecni nauczyciele nie są należycie przygotowani do prowadzenia filmowych lekcyj — stąd konieczność dokształcenia nauczycieli czynnych oraz wprowadzenia specjalnego wykładu i pokazu filmowego do zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich.

O kinematografie rozrywkowym dla dzieci i młodzieży mówiła p. Dreyfus-Barney, składając jednocześnie sprawozdanie z prac komisji opieki nad dzieckiem przy Lidze Narodów, która w ciągu tegorocznego posiedzenia (w kwietniu) zajmowała się specjalnie tą sprawą. Na zebraniu tem wyłonił się wniosek uzyskania od państw, należących do Ligi Narodów, zwolnienia od cła filmów pedagogicznych i rozrywkowych dla młodzieży. Jeżeli wniosek ten przejdzie — sprawa filmów dla młodzieży zostanie rozwiązana; wymiana międzynarodowa tych filmów przysporzy kapitałów i zapewni doskonałe ich wykonanie. Ciekawy swój referat zakończyła p. Dreyfus-Barney następującemi słowami: „Należy mieć na względzie przedewszystkiem wpływ moralny, który da się wykorzystać z wyświetlań filmów przeznaczonych dla dzieci i rodzin. Będąc rozrywką, muszą one jednocześnie być pomocą przy rozwoju umysłu i serca młodzieży".

Pani Eymael mówiła następnie o znaczeniu i wpływie kinematografji

i radjofonji na kształtowanie się specjalnej postawy młodzieży. Błyskawiczny rozwój radjofonji szkolnej przyczyni się do rozwoju intelektu, uczucia i charakteru młodzieży oraz stanie się nieodzowną pomocą dla nauczyciela.

O radjofonji szkolnej w Belgji mówił inspektor szkolny Knypers, zaznajamiając obecnych z pracami komisji ministerjalnej powołanej dla wyzyskania radja dla celów szkolnych. Dyrektorka Lemaire mówiła również o próbie wykorzystania radja dla nauki szkolnej, podkreślając wielkie jego znaczenie dla aktualizacji nauczania, dla wzbudzenia zainteresowań młodzieży sprawami międzynarodowemi i naukowemi. Inżynier van Remortel podzielił się swojemi nowemi pomysłami połączenia audycyj radjowych z wyświetlaniem projekcyjnem.

Poza temi głosami dodatniemi znalazł się również i głos ujemny na temat radjofonji szkolnej — był to głos dyrektorki Berooets-Blondeaux z Mons. W końcu swego referatu powiedziała ona co następuje: „Reasumując dyskusję, muszę przyklasnąć tym, którzy widzą w radjofonji dodatek do kultury ogólnej, nie widzę jednak w radjofonji pomocy w nauczaniu, ponieważ: 1) porusza ona jeden tylko zmysł dziecka — słuch, 2) uczniowie — słuchając — skazani są na bezczynność i bierność, 3) osobowość nauczyciela, której tyle zawdzięcza młodzież, jest absolutnie nie wyzyskana.

Poza temi referatami wygłoszono kilka innych, ilustrujących przy pomocy filmu szkolnego wartość kinematografji szkolnej. Niektóre pokazy świetlne były bardzo ciekawe i doskonale wykonane. Najbardziej podobały mi się obrazy kreskowane (dessin animé), dostosowane do potrzeby danej lekcji. Wykonanie np. pompy ssąco-tłoczącej jest tak proste, a jednocześnie tak pouczające i ciekawie ujęte, że bezsprzecznie zainteresuje młodzież i utrwali jej wiadomości. Oglądaliśmy w ciągu czterech dni codzień dwie takie kino-lekcje, a pozatem zaznajomiliśmy się z różnemi najnowszemi i najlepszemi modelami kina oraz kinoskopu szkolnego.

O pracach sekcyj dowiadywali się uczestnicy Kongresu ze sprawozdawczych posiedzeń plenarnych oraz z syntetycznego, przeszło godzinnego, referatu sekretarza generalnego Kongresu, p. Frére'a, wygłoszonego na ostatniem posiedzeniu kongresowem.

P. Frére rozpoczął swe przemówienie od stwierdzenia, że obrady Kongresu są widomym znakiem wiary obecnych w potęgę kultury ogólnej i w postęp nieustanny. „W epoce kryzysu — mówił — znaleźli się ludzie— nauczyciele, którzy przybyli z całego świata na Kongres na własny koszt dla przepracowania zagadnień pedagogicznych, mogących podnieść życie współczesne. Przybyli, by wskazać cel swej pracy: służyć dziecku, a poprzez dziecko — społeczeństwu i ludzkości". Ogólna kultura — mówił dalej p. Frére — przedstawia się jako synteza poszczególnych kultur. Kultura intelekutalna, wiedza jest zaledwie jedną częścią całości ogólnej — stąd konieczność dokonania zmiany oblicza współczesnej szkoły. Kształcenie uczucia, woli, rozwój kultury etycznej i estetycznej jest również wielkiem zadaniem szkoły. Dotąd — niestety — sprawy wychowawcze były niedoceniane; więcej — niektóre instrukcje ministerjalne wręcz zakazywały wychowywania w szkole. Elementy kultury moralnej, estetycznej, fizycznej w materjale nauczania były nikłe. Tłumaczono dotąd, że zarówno nauczyciel, jak i młodzież nie dorośli do nowych wychowawczych zadań szkoły. Obecne obrady Kongresu całkowicie przekreślają takie twierdzenia. Wychowanie fizyczne siłą wtargnęło do szkoły — zrozumia-

 no bowiem, że jest ono podstawą wychowania osobowości dziecka; wychowanie praktyczne wskazało na konieczność dostosowania myśli do formy — wydobyło istotę możliwości i niemożliwości pracy dziecięcej; kultura estetyczna — piękno — jest źródłem i dobrem socjalnem, a jednocześnie źródłem szczęścia człowieka i ludzkości. Moralność musi wejść w krew dzieci, stąd konieczność przepojenia materjału nauczania elementami moralnemi, któreby prowadziły dzieci do pogłębiania uczuć i przeżyć wewnętrznych. Błędnem było dotychczasowe mniemanie, że wystarczało wskazać tylko dzieciom na konieczność stosowania w życiu nakazów moralnych, a już dziecko samo potrafi zrozumieć, na czem dobro i prawda polega.

Obrady II-ej sekcji—wychowania fizycznego—były jednym wielkim dzwonem na trwogę. Badania lekarzy belgijskich wykazały, że tylko 60% młodzieży jest w stanie sprostać ciężarom służby wojskowej; z tego procentu w ciągu pierwszego miesiąca odbywania powinności wojskowej odpada 10% młodzieży. Okazało się, że sport zabił siły narodu. Organizacje sportowe wciągały młodzież do swych szeregów, rozwijając tylko rekordomanję i zawodnictwo, nie licząc się wcale z tem, że dynamiczny organizm młodzieży nie pozwala na wyzyskiwanie jej sił. Szkoła powinna pokierować sportem młodzieży i wcielić go do ogólnego programu wychowania fizycznego.

Obrady innych sekcyj wykazały również wielką rozbieżność między zamierzeniami, ideą i jej realizacją. Skąd taka rozbieżność? — Stąd, że nie znamy dostatecznie dziecka, nie znamy jego zainteresowań, dążeń, nie znamy jego potrzeb biopsychicznych. Winę ponoszą tu przedewszystkiem zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i uniwersytety. Absolwent seminarjum w bardzo krótkim czasie przekonuje się, że szkoła nie uzbroiła go należycie ani w wiedzę ogólną, ani nie przygotowała go do jego misji późniejszej. Nauczyciele szkół średnich i wyższych tak są zaślepieni swoją mądrością i wielkością, że nie widzą współczesnego życia i trzymają młodzież zdala od niego. Nie liczą się oni z koniecznością rozwoju osobowości swych wychowanków, pragną tylko należycie umeblować ich głowy. Skąd to pochodzi? Między innemi i stąd, że nie znają dziecka. Psychologja klasyczna rozświetliła im umysły, ale nie zbliżyła ich do dzieci. Należy więc stworzyć w każdej szkole powszechnej czy średniej poradnie psychotechniczne, powołać do pomocy nauczycielom psychologów szkolnych, opracować nowe metody badań nietylko inteligencji dziecka, ale również jego uzdolnień i zainteresowań. Najważniejszem zadaniem rządów poszczególnych państw powinna być zasadnicza zmiana sposobu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Wszyscy oni powinni otrzymać solidne przygotowanie ogólne. Dla skoordynowania wiadomości abiturjentów szkół średnich należy skrócić studja uniwersyteckie o jeden rok, dodając ten rok do szkoły średniej dla klasy filozoficznej, w której ośrodkiem nauczania będzie filozofja. Nie chodzi tu bynajmniej o wprowadzenie do szkoły średniej historji filozofji — chodzi o to, by młodzież, czytając odpowiednio dobrane do jej rozwoju dzieła myślicieli filozofów, kształtowała swój umysł i serce.

Pozatem korelacja wszystkich przedmiotów nauczania nietylko musi być uznana, ale i systematycznie stosowana w szkole. Nauczyciel winien przestać być tylko specjalistą w danej gałęzi wiedzy — winien on stać się wychowawcą nowych pokoleń. Szkoła sama bez współdziałania rodziców tego nie dokona — stąd konieczność znajomości środowisk ro-

dzicielskich, konieczność poznania życia współczesnego. Często profesorowie uniwersytetu, zapatrzeni w przeszłość, nie doceniają wagi współczesności, która jest źródłem rozwoju i pomyślnej przyszłości i nie zaznajamiają nauczycieli z metodą badań środowisk i przejawów życia współczesnego. Należy stosować takie metody nauczania, któreby nietylko wyzwalały aktywność młodzieży, ale które budziłyby jej zainteresowania i prowadziły do głębokich przeżyć. Metody te winny również wyzwolić siły twórcze samego nauczyciela. Różne techniki pracy dzieci i młodzieży mają dążyć do rozwoju maksymalnej sprawności wychowanków. Kino, radjo musi być w służbie nauczyciela i dziecka i błędem byłoby mniemać, że dzięki nim obejdzie się w przyszłości szkoła bez nauczyciela. Osobowość tego nauczyciela, jego żywotność i twórczość jest jedyną gwarancją rozwoju szkoły i postępu ludzkości. Należy tylko przygotować odpowiednio tego nauczyciela-wychowawcę. Radykalna reforma kształcenia nauczycieli jest konieczna. Należy zapewnić nauczycielowi wszystkich stopni nauczania — jak już o tem była mowa — ogólne wykształcenie, a potem dopiero dać mu specjalność.

Im mniejsze jest dziecko, tem większe musi być przygotowanie nauczyciela-wychowawcy. Od nauczyciela przedszkola, szkoły powszechnej i średniej musimy wymagać wiele serca i charakteru, tylko profesor uniwersytetu w ostateczności może być „bez serca i duszy", ale musi mieć za to doskonałą znajomość swego przedmiotu.

Żądając równego wykształcenia dla nauczycieli wszystkich stopni nauczania, Kongres wysunął postulat jednakowego wynagrodzenia dla nich. Równość pozycji socjalnej jest bowiem jednym z najważniejszych warunków podniesienia pracy nauczycielskiej.

Pedagogika „wątpliwości" winna doprowadzić nauczycielstwo do krytycznej oceny własnych prac. „Szkoła jutra — mówił p. Frére — musi być lepszą od szkoły obecnej. Nie możemy być ślepi; musimy umieć doszukiwać się własnych błędów i pomyłek, skoro chcemy doprowadzić szkołę do rozkwitu, a nie do ruiny". Takim np. błędem szkoły jest brak zrozumienia dla prac organizacyjnych młodzieży, niedocenianie samorządu uczniowskiego, harcerstwa. W harcerstwo należy wierzyć, dzięki niemu bowiem następuje wewnętrzne odradzanie się młodzieży i sublimacja pierwotnych instynktów.

Dla podniesienia odpowiedniej atmosfery szkolnej należy skierować na nowe tory budownictwo szkolne; trzeba zerwać raz na zawsze z koszarowością i więziennictwem szkolnem. Dla architektów należy przygotować wskazania dotyczące budowy szkół jutra. Dziś już atmosferę szkolną należy przepoić słońcem i radością, aby dusza dziecka mogła się rozwinąć i rozkwitnąć cudnym kwiatem.

Chcąc postępować naprzód, nauczycielstwo nie może zadawalać się tylko wysunięciem postulatów i żądań — musi ono żądać również odpowiedniej kontroli swej pracy. Instruktorzy specjaliści są jednocześnie najlepszymi kontrolerami. Swoją własną pracą zachęcają oni nauczycielstwo do naprawy błędów i pobudzają do ustawicznego doskonalenia.

Należy się liczyć również z opinją rodzicielską, a stąd wypływa konieczność nawiązania bliższego kontaktu z domem i zezwolenia rodzicom na wypowiadanie wszelkich uwag, dotyczących nauczania i wychowania, bezpośrednio szkole i nauczycielom. Należy pozatem poruszyć prasę i wskazywać na jej łamach, czem szkoła być powinna. „Administracja

 szkolna — mówił p. Frére — jest zbyt pogrążona w papierowej pracy i nie widzi życia, nie zna nowych metod nauczania i wychowywania".

Nauczyciela należy również wciągnąć w życie socjalne i nauczyć go patrzeć na życie środowisk. Trzeba, aby nauczyciel nawiązał bliski kontakt między szkołą a szerokim światem. Szkoła winna stać się kulturalnym ośrodkiem każdego środowiska, stać się ogniskiem kultury, odpoczynku i godziwej rozrywki na terenie wiejskim. Szkoła bowiem winna dostarczyć podniet kulturalnych nietylko dzieciom, ale i starszemu społeczeństwu i promieniować na otoczenie, przekształcając środowiska w imię wielkich ideałów.

To przemówienie p. Frére'a, pełne wiary w przyszłość i zapału dla prac nauczycielskich, porwało obecnych. Wierzono, że prace Kongresu pozostawią trwały ślad w umysłach i sercach uczestników. „Kongres będzie trwał w nas samych i nadal" — mówił, kończąc swe pożegnalne przemówienie, przewodniczący Kongresu, inspektor Smelten.

Wspomniana już parokrotnie pedagogika „wątpliwości" każe nam, sprawozdawcom z prac tego Kongresu, dostrzegać nietylko dodatnie, ale i ujemne jego strony. Dlatego też muszę stwierdzić, że niekiedy obrady sekcyj stały na dość niskim poziomie, a mnogość poruszanych zagadnień przyczyniała się czasem do powierzchownego ich ujmowania; brak czasu nie pozwalał na pogłębianie tych zagadnień.

Postulaty, wysunięte na tym Kongresie, dla wielu państw, a dla Polski przedewszystkiem, przestały być postulatami; stopniowo wchodzą już one w życie. Np. instruktorzy ministerjalni, których tak gorąco domagali się kongresiści, istnieją, pracują i doskonalą się już oddawna w Polsce. Przykładów takich „wątpliwości" możnaby przytaczać bardzo wiele. Stwierdzić jednak należy, że w ciągu tego „tygodnia pedagogicznego" wszyscy uczestnicy zrobili olbrzymi krok naprzód ku nowej i lepszej przyszłości. Dokonała się bowiem niewidoczna, ale przecie znamienna przemiana duchowa, odnowiły się zainteresowania i wróciła wiara nauczycielstwa w wagę jego prac i wielkość jego posłannictwa.

• • •

Kongres Opieki nad Dzieckiem rozpoczął swe prace dnia 18 lipca, zakończył je dnia 21 lipca r. b. Inauguracyjne zebranie, o którem wspominałam już na wstępie, nadało pracom Kongresu specjalnego zabarwienia. Miłość do dziecka przyświecała wszystkim przemówieniom, a obecność królowej Astrid podniosła jeszcze bardziej ten nastrój uczuciowy.

Minister Jaspar, przewodniczący tego Kongresu, witając królową i zebranych, zaznajomił obecnych z historją walk o prawo dziecka do opieki społecznej i jednocześnie złożył hołd p. Juljuszowi Lejeune, promotorowi opieki nad dzieckiem opuszczonem, słabem i przestępczem. Z ramienia obcych delegacyj przemawiał przedstawiciel Francji, p. M. de Casablanca; ostatni wreszcie przemawiał minister spraw wewnętrznych Belgji, du Buss de Warnaff, który oświetlił obecnym przy pomocy statystyki porównawczej rozwój opieki społecznej w Belgji. „O ile 20 lat temu — mówił minister — w budżecie ministerstwa odnośna pozycja wyrażała się sumą 25 tysięcy franków, to obecnie na ten sam cel przyznano 20 miljonów. Pomimo tak znacznego powiększenia tej sumy rząd belgijski zdaje sobie doskonale sprawę z tego, że nie wszystkie dzieci, które na terenie Belgji potrzebują opieki, uzyskują pomoc materjalną i moralną. Wysiłek więc rządu idzie w tym kierunku, aby zapewnić dzieciom, tym

wątłym roślinkom, które bez podpory mogłyby łatwo zginąć, pomoc; pomóc należy również matkom, aby stać się mogły lepszemi matkami; należy ułatwić im ich zadanie matczyne, dostarczyć im radości i sił".

Po tem przemówieniu przewodniczący Kongresu zamknął posiedzenie inauguracyjne. Po południu tegoż dnia wybrano przewodniczących poszczególnych sekcyj. P. Wójtowicz - Grabińska, oficjalna delegatka naszego Ministerstwa Opieki Społecznej, została powołana na przewodniczącą sekcji drugiej — wpływu bezrobocia i kryzysu ekonomicznego na dzieci i młodzież.

Obrady 2-ch sekcyj zasadniczych i 4-ch pomocniczych rozpoczęły się tego samego dnia i trwały do 21-go lipca włącznie. Sekcja pierwsza przepracowała 16 nadesłanych referatów, dotyczących zagadnienia opieki społecznej nad dzieckiem wiejskiem, które to zagadnienie było istotą prac tej sekcji i postawione zostało po raz pierwszy na międzynarodowych kongresach. Zainteresowanie też obradami tej sekcji było wyjątkowe. Omawiano zagadnienie to z punktu widzenia zarówno prawnego i higjenicznego, jak też społecznego i pedagogicznego. Praca pionierska tej sekcji posunęła bezsprzecznie naprzód sprawę opieki nad dzieckiem wiejskiem, a przez to niewątpliwie przyczyni się do podniesienia poziomu życia kulturalnego poszczególnych środowisk wiejskich.

Zasadniczem zagadnieniem sekcji drugiej była — jak już wspominałam — sprawa wpływu kryzysu ekonomicznego i bezrobocia na młodzież. Tutaj przewodnicząca, p. Wójtowicz - Grabińska, trudne miała zadanie do spełnienia. Podczas obrad tej sekcji miejscowi leaderzy partji komunistyczno - socjalistycznej pragnęli wygrać swe własne sprawy partyjne na terenie obrad międzynarodowego kongresu. Silna i wprawna ręka przewodniczącej położyła kres tym zamierzeniom i obrady sekcji potoczyły się i zakończyły normalnie. Ciekawy, mądry i doskonale wypowiedziany referat p. Grabińskiej przekonał zebranych, że Polska dzielnie walczy z kryzysem i bezrobociem i w całej pełni docenia grozę bezrobocia wśród młodych.

Sekcja lekarska najliczniej była obesłana w referaty (29) i zajmowała się: 1) profilaktyką zabezpieczającą przed gruźlicą, 2) stanem obecnym kształcenia lekarzy i koniecznością specjalnego uwzględnienia pedjatrji w tem kształceniu, 3) sprawą świadectw przedślubnych i obowiązkiem badania zdrowia narzeczonych oraz 4) sztuką odżywiania.

Na obradach sekcji prawniczej badano problem dziecka przestępczego oraz rozpatrywano sprawy: a) poszukiwania ojcostwa dzieci nieślubnych, b) opieki nad dzieckiem cudzoziemskiem i c) społecznej funkcji ojcostwa (16 referatów).

Sekcja pedagogiczna otrzymała do przedyskutowania 10 referatów, w czem dwa polskie : ks. Kazimierza Kowalskiego z Gniezna i p. Wandy Szuman z Warszawy. Główną treścią tych referatów była sprawa przygotowania młodzieży do pełnienia przyszłych funkcyj rodzicielskich oraz konieczność nawiązania bliższego kontaktu między domem i szkołą dla lepszego wychowania młodzieży. Ks. Kowalski zaznajomił obecnych z pracą organizacyj katolickich na terenie Polski, dążących do podniesienia życia rodziny wogóle oraz przygotowania młodzieży katolickiej do pełnienia przez nią przyszłych obowiązków rodzicielskich. Dr. Gallois z Paryża oświetlił pracę organizacyj rodzicielskich na terenie Francji. Sprawa współpracy domu i szkoły na terenie szkół francuskich jest ciągle jeszcze w fazie pragnień i dezyderatów. Ciekawy i bardzo głęboki

 referat prof. Niharda z Leodjum wskazał zebranym na konieczność przekształcenia szkoły tylko nauczającej na wychowującą oraz w związku z tem na konieczność nawiązania bliższego kontaktu szkoły z rodzicami dzieci tej szkoły.

W wielu państwach — niestety — pokutuje ciągle jeszcze dawny pogląd, że szkoła tylko uczy, a nie wychowuje — mówił profesor Nihard. Tymczasem te wszystkie zakłady naukowe nie mogą poprzestać na dostarczaniu młodzieży jedynie samej suchej wiedzy. Odłączenie bowiem nauczania od wychowywania jest dziś (zresztą tak było od początku istnienia szkoły wogóle, tylko sprawa ta dokonywała się poza świadomością nauczyciela) nie do pomyślenia, o ile szkoła i rodzice pragną nadążyć za potrzebami życia i mieć wpływ na młodzież. „Sama czynność przyswajania wiadomości—mówił referent—pobudza całą aktywność psychiczną. Nauczyć się czegoś — to nie znaczy zarejestrować biernie to, co przychodzi z zewnątrz, lecz to znaczy zareagować odpowiednio zgodnie ze swemi uzdolnieniami i dążeniami na zjawiska bądź świata zewnętrznego, bądź naszej własnej wyobraźni".

Po referacie tym wywiązała się żywa dyskusja, w której zabierał — między innymi — głos ławnik magistratu miasta Angleur, p. René Jadot (zięć D-ra Decroly). Godząc się całkowicie z wywodami prelegenta, p. Jadot wskazywał na to, że dla nawiązania bliższego kontaktu pomiędzy szkołą i domem należy przedewszystkiem uzbroić nauczycielstwo w umiejętność badania środowiska. Powołując się następnie na świetną pracę prof. Mysłakowskiego z Krakowa (Z. Mysłakowski — „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze" — Warszawa 1932), wskazywał referent na konieczność przygotowania socjalnego nauczycieli. Odpowiadając na poszczególne pytania i zastrzeżenia, prof. Nihard podtrzymał postulat p. Jadot'a, dotyczący pogłębiania wiedzy o środowiskach nietylko u nauczycieli szkół powszechnych, ale wogóle u nauczycielstwa wszystkich typów szkół, a w związku z tem wskazał na konieczność dostarczenia nauczycielstwu odpowiednich metod badania tych środowisk. P. René Jadot, zabierając raz jeszcze głos i powołując się na „szkołę" badań środowisk prof. Mysłakowskiego, podkreślił, że przyczyna niepowodzenia w nawiązaniu bliższego kontaktu między szkołą i domem tkwi również w tem, że nauczyciel używa w stosunku do rodziców tonu mentorskiego i nie chce zrozumieć, że rodzice często mogą dostarczyć mu cennego materjału dla pogłębienia jego wiedzy o dziecku.

Materjał referatowy (9 referatów) sekcji społecznej dotyczył przedewszystkiem zagadnienia odpowiedzialności państwa w organizowaniu i wizytowaniu przedszkoli, ogródków dziecięcych i t. p. instytucyj, przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Pozatem sprawa minimalnego programu szkół o charakterze społecznym była zagadnieniem, nad którem zastanawiano się głębiej i które przedyskutowano dość solidnie. Przewodniczący tej sekcji, dr. medycyny Hubert z Paryża, zaznajomił zebranych ze stanem tych spraw na terenie Francji, zaś referat dr. Alicji Salomon z Berlina, pracującej od dłuższego czasu na terenie genewskim nad zdobyciem międzynarodowego materjału, dotyczącego istoty funkcji opiekunek społecznych i pielęgniarek, poruszył żywo zebranych. Na zasadzie przeprowadzonej dyskusji sekcja społeczna powzięła następujące uchwały:

W sprawie ingerencji państwa w wychowanie przedszkolne stwierdza się, że państwo ponosi odpowiedzialność za rozwój moralny i fizycz-

ny swych dzieci, tych przyszłych obywateli: 1) Przedszkole odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu osobowości dziecka i podniesieniu kulturalnem środowisk, uczęszczanie jednak do przedszkoli musi mieć charakter fakultatywny. 2) Państwo winno interwenjować w organizowaniu przedszkoli przedewszystkiem dla środowisk wiejskich, małomiasteczkowych i wielkomiejskich — proletarjackich; opieka nad rozwojem tych przedszkoli i kontrola ich prac musi być dokonywana przy pomocy sił fachowych. 3) Należy zagwarantować tym przedszkolom opiekę lekarską, przyczem należy podkreślić, że tylko lekarz praktyk, a nie urzędnik może należycie pełnić funkcje lekarza w przedszkolu i w szkole. 4) Współpraca wszystkich czynników wychowawczych musi być zapewniona; lekarz, nauczycielka — przedszkolanka, opiekunka społeczna, pielęgniarka i rodzice muszą tworzyć jedną zwartą grupę wychowawczą. 5) Karta zdrowia dzieci przedszkoli winna być przekazywana szkołom.

W sprawie minimalnego programu dla szkół społecznych sekcja ta, uznając konieczność dania opiekunom pełnego fachowego wykształcenia, stwierdziła, że: 1) Wiek kandydatek do szkół społecznych nie może być niższy od 18 lat (pożądane jest 20 lat). 2) Opiekunki społeczne (assistente sociale) muszą mieć gruntowne przygotowanie ogólne, pozatem solidne przygotowanie psychologiczne, higjeniczne i społeczne w specjalnie dla tego celu stworzonych szkołach. Wzory tych szkół należy czerpać z terenu Stanów Zjednoczonych, Europa bowiem do dzisiejszego dnia nie docenia znaczenia pracy takich opiekunek społecznych. 3) Dla zainteresowania społeczeństwa sprawami opieki społecznej należy wykorzystać wszelkie środki, a przedewszystkiem prasę dla wykazania istoty funkcji opiekunek społecznych. 4) Należy dążyć do uzgodnienia i skoordynowania wszelkich prac instruktorskich i opiekuńczych. Często zdarza się obecnie, że niektóre rodziny we Francji, potrzebujące pomocy i opieki, mają aż kilka takich opiekunek: pielęgniarkę, higjenistkę, lekarza i opiekunkę społeczną. Należy bezwzględnie dążyć do tego, by poszczególne rodziny wizytowane były tylko przez jedną osobę. Nadmiar opieki może przynieść tylko szkodę samej sprawie. 5) Wreszcie należy dążyć do zainteresowania poszczególnych państw koniecznością odpowiedniego kształcenia fachowych sił społecznych, a w tym celu dążyć do unifikacji programów, metod i celów szkół społecznych.

Postulaty, wysunięte na poszczególnych sekcjach, zostały przedstawione przez generalnego sekretarza Kongresu na ostatniem plenarnem posiedzeniu. Wobec mnogości wniosków i ich różnorodności nie sposób obecnie podać wszystkich. Specjalne wydanie sprawozdania z tego Kongresu da możność zaznajomienia się zainteresowanym tą sprawą z niemi. Dziś tylko można stwierdzić, że wszystkie one dążyły do tego, aby wszystkim dzieciom na terenie wszystkich państw ułatwić i rozsłonecznić życie i przygotować je do pełnienia odpowiedzialnych obowiązków członków poszczególnych społeczeństw i narodów.

Następny Kongres Opieki nad Dzieckiem odbędzie się w 1936 r. w Niemczech (Frankfurt nad Menem), dokąd zostali zaproszeni uczestnicy brukselskiego Kongresu; Paryż zaś zarezerwował dla siebie Kongres w roku 1937. Francja w związku z wystawą międzynarodową pragnęłaby w tym roku pokazać uczestnikom Kongresu rozwój poszczególnych instytucyj społecznych na swym terenie.

Na tem obrady Kongresu Opieki nad Dzieckiem w Brukseli zakończono.

UCZNIOWIE w/g POZIOMU NAUKI

ROK SZKOLNY 1934/35

	Ogółem uczniów	Ogółem uczniów o wiadomym poziomie nauki	ROK NAUKI I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII
			szkoła powszechna I kl.	szkoła powszechna II kl.	szkoła powszechna III kl.	szkoła powszechna IV kl.	szkoła powszechna V kl.	szkoła powszechna VI kl.	szkoła powszechna VII kl. / gim. I kl.	gimnazjum nowego ustroju II kl.	gimnazjum nowego ustroju III kl.	gimnazjum nowego ustroju IV kl.	liceum nowego ustroju I kl.	liceum nowego ustroju II kl.	szkoły wyższe I rok studjów	szkoły wyższe II rok studjów	szkoły wyższe III rok studjów	szkoły wyższe IV rok studjów	szkoły wyższe V rok studjów	szkoły wyższe VI rok studjów
SZKOŁY OGÓŁEM																				
POLSKA	**4823282**	**4801214**	**931089**	**873577**	**1008600**	**824410**	**445688**	**300157**	**183390**	**67923**	**41862**	**32616**	**29076**	**24136**	**12061**	**9450**	**7443**	**7807**	**1246**	**683**
1. ter. Centralne	2136567	2128079	401210	399977	460879	346910	207495	134432	80981	25270	18512	14533	12144	9635	4842	4314	2952	3424	369	200
2. „ Wschodnie	745009	742906	175454	154852	186961	118739	44696	25304	14754	6026	4254	3512	2991	2326	1008	626	583	479	198	143
3. „ Zachodnie	520197	517255	81788	89141	115509	103575	46374	33193	18623	9596	4517	3352	3646	3084	1640	1252	921	748	166	130
4. „ Śląskie	211284	211235	29594	31675	12103	37181	33312	28557	21233	10153	2475	1837	1734	1280	101	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	1208225	1201739	243043	197932	233148	218005	113811	78671	47799	16878	12104	9382	8561	7811	4470	3258	2987	3156	513	210
PUBLICZNE SZKOŁY POWSZECHNE																				
POLSKA	**4515253**	**4515253**	**931089**	**873577**	**1008600**	**824353**	**437774**	**296207**	**134863**	**8790**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1. ter. Centralne	2006356	2006356	401210	399977	460879	346853	204557	132771	60109	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2. „ Wschodnie	713099	713099	175454	154852	186961	118739	43422	24185	9486	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3. „ Zachodnie	483051	483051	81788	89141	115509	103575	44087	33114	13110	2727	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4. „ Śląskie	196579	196579	29594	31675	12103	37181	32990	28511	18462	6063	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	1116168	1116168	243043	197932	233148	218005	112718	77626	33696	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
SZKOŁY ŚREDNIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCE																				
POLSKA	**167558**	**167558**	—	—	—	—	—	—	**42912**	**35583**	**29437**	**23690**	**18668**	**17238**	**30**	—	—	—	—	—
1. ter. Centralne	70049	70049	—	—	—	—	—	—	18016	14403	12372	10089	8013	7156	—	—	—	—	—	—
2. „ Wschodnie	16537	16537	—	—	—	—	—	—	3935	3418	2923	2483	1969	1779	30	—	—	—	—	—
3. „ Zachodnie	19655	19655	—	—	—	—	—	—	5146	4360	3268	2566	2171	2144	—	—	—	—	—	—
4. „ Śląskie	9663	9663	—	—	—	—	—	—	2584	2347	1673	1253	947	859	—	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	51654	51654	—	—	—	—	—	—	13231	11055	9201	7299	5568	5300	—	—	—	—	—	—
SZKOŁY NAUCZYCIELSKIE (SEMINARJA NAUCZ. I OCHR., PEDAGOGJA I INSTYTUTY).																				
POLSKA	**11928**	**11928**	—	—	—	—	—	—	—	**489**	**386**	**390**	**5178**	**5000**	**238**	**247**	—	—	—	—
1. ter. Centralne	4448	4448	—	—	—	—	—	—	—	191	182	203	1865	1696	148	163	—	—	—	—
2. „ Wschodnie	1126	1126	—	—	—	—	—	—	—	71	62	63	487	443	—	—	—	—	—	—
3. „ Zachodnie	1499	1499	—	—	—	—	—	—	—	45	56	39	704	655	—	—	—	—	—	—
4. „ Śląskie	610	610	—	—	—	—	—	—	—	72	27	29	239	243	—	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	4245	4245	—	—	—	—	—	—	—	110	59	56	1883	1963	90	84	—	—	—	—
SZKOŁY ZAWODOWE (BEZ ARTYSTYCZNYCH).																				
POLSKA	**76741**	**67801**	—	—	—	**57**	**7862**	**3835**	**5032**	**22563**	**11736**	**8375**	**5140**	**1775**	**1285**	**141**	—	—	—	—
1. ter. Centralne	35142	30990	—	—	—	57	2917	1646	2601	10433	5761	4134	2195	729	407	110	—	—	—	—
2. „ Wschodnie	10185	9219	—	—	—	—	1274	1119	1333	2537	1269	966	535	104	82	—	—	—	—	—
3. „ Zachodnie	9788	8320	—	—	—	—	2287	79	345	2438	1193	747	771	285	144	31	—	—	—	—
4. „ Śląskie	4182	4133	—	—	—	—	322	46	95	1610	725	521	535	178	101	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	17444	15139	—	—	—	—	1062	945	658	5545	2788	2007	1104	479	551	—	—	—	—	—
SZKOŁY DUCHOWNE — O POZIOMIE ŚREDNIM.																				
POLSKA	**1925**	**1925**	—	—	—	—	**52**	**115**	**583**	**498**	**303**	**161**	**90**	**123**	—	—	—	—	—	—
1. ter. Centralne	963	963	—	—	—	—	21	15	255	243	197	107	71	54	—	—	—	—	—	—
2. „ Wschodnie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3. „ Zachodnie	48	48	—	—	—	—	—	—	22	26	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4. „ Śląskie	250	250	—	—	—	—	—	—	92	61	50	34	13	—	—	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	664	664	—	—	—	—	31	100	214	168	56	20	6	69	—	—	—	—	—	—

	Ogółem uczniów	Ogółem uczniów o wiadomym poziomie nauki	ROK NAUKI																	
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII
			szkoła powszechna						gimnazjum nowego ustroju				Liceum nowego ustroju		szkoły wyższe					
			I kl.	II kl.	III kl.	IV kl.	V kl.	VI kl.	VII kl. / I kl.	II	III	IV	I	II	I rok studiów	II rok studiów	III rok studiów	IV rok studiów	V rok studiów	VI rok studiów
SZKOŁY DUCHOWNE — O POZIOMIE WYŻSZYM.																				
POLSKA	**1623**	**1623**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	**458**	**430**	**316**	**212**	**166**	**41**
1. ter. Centralne	630	630	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	158	162	136	98	70	6
2. „ Wschodnie	302	302	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	69	52	56	49	41	35
3. „ Zachodnie	270	270	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	107	111	51	1	—	—
4. „ Śląskie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	421	421	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	124	105	73	64	55	—
SZKOŁY WYŻSZE																				
POLSKA	**48254**	**35126**	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	**10050**	**8632**	**7127**	**7595**	**1080**	**642**
1. ter. Centralne	20979	14643	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4129	3879	2816	3326	299	194
2. „ Wschodnie	3760	2623	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	827	574	527	430	157	108
3. „ Zachodnie	5886	4412	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1389	1110	870	747	166	130
4. „ Śląskie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5. „ Południowe	17629	13448	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3705	3069	2914	3092	458	210
PODZIAŁ UCZNIÓW W/G ROKU NAUKI — W LICZBACH WZGLĘDNYCH. POLSKA R. SZK. 1934/35.																				
SZKOŁY OGÓŁEM		**100.0**	**19.4**	**18.2**	**21.0**	**17.2**	**9.3**	**6.3**	**3.8**	**1.4**	**0.9**	**0.7**	**0.6**	**0.5**	**0.2**	**0.2**	**0.1**	**0.2**	**0.0**	**0.0**
1. Szkoły pow. publiczne		100.0	20.6	19.3	22.3	18.3	9.7	6.6	3.0	0.2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2. „ śred. ogólnokszt.		100.0	—	—	—	—	—	—	25.6	21.2	17.6	14.1	11.2	10.3	0.0	—	—	—	—	—
3. „ nauczycielskie		100.0	—	—	—	—	—	—	—	4.1	3.2	3.3	43.4	41.9	2.0	2.1	—	—	—	—
4. „ zawodowe		100.0	—	—	—	0.1	11.6	5.7	7.4	33.3	17.3	12.3	7.6	2.6	1.9	0.2	—	—	—	—
5. „ duchowne (średnie i wyższe)		100.0	—	—	—	—	1.5	3.2	16.4	14.0	8.6	4.6	2.5	3.5	12.9	12.1	8.9	6.0	4.7	1.1
6. „ wyższe		100.0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	28.6	24.6	20.3	21.6	3.1	1.8
PODZIAŁ UCZNIÓW NA RÓŻNYCH LATACH NAUKI W/G RODZAJU SZKOŁY — W LICZBACH WZGLĘDNYCH. POLSKA R. SZK. 1934/35.																				
SZKOŁY OGÓŁEM		**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**
1. Szkoły pow. publiczne		94.1	100.0	100.0	100.0	100.0	98.2	98.7	73.5	12.9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2. „ śred. ogólnokszt.		3.5	—	—	—	—	—	—	23.5	52.5	70.3	72.6	64.2	71.4	0.2	—	—	—	—	—
3. „ nauczycielskie		0.2	—	—	—	—	—	—	—	0.7	0.9	1.2	17.8	20.7	2.0	2.6	—	—	—	—
4. „ zawodowe		1.4	—	—	—	0.0	1.8	1.3	2.7	33.2	28.1	25.7	17.7	7.4	10.7	1.5	—	—	—	—
5. „ duchowne (średnie i wyższe)		0.1	—	—	—	—	0.0	0.0	0.3	0.7	0.7	0.5	0.3	0.5	3.8	4.6	4.2	2.7	13.3	6.0
6. „ wyższe		0.7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	83.3	91.3	95.8	97.3	86.7	94.0

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

POSIEDZENIE RADY OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

odbyło się dnia 2 października r. b. — sprawozdanie z jego przebiegu zawiera artykuł wstępny.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO.

1. Opracowano i wydano zarządzenia w sprawie ograniczenia czynności biurowo-administracyjnych w szkolnictwie ogólnokształcącem i zawodowem. Jest to pierwszy etap pracy w związku z koniecznością ograniczenia czynności biurowo-administracyjnych w szkolnictwie.

2. Opracowano i wydano instrukcję wizytacyjną dla inspektorów i podinspektorów szkolnych. Reguluje ona zasadniczo sposób dokonywania prac nadzoru szkolnego na odcinku pierwszej instancji.

3. W związku ze zmianami o charakterze organizacyjnym i programowym, przeprowadzanemi w szkolnictwie powszechnem, przeprowadzono wizytację wszystkich państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich, które z natury rzeczy przystosowały się w dziale pracy programowej do zmienionych warunków, mających swą podstawę w przeprowadzanej reformie szkolnej.

Niezależnie od powyższego Ministerstwo zezwoliło na powołanie specjalnych Komisyj Egzaminacyjnych dla Wyższych Kursów Nauczycielskich organizowanych przez Z. N. P.

4. Zakończono zaopatrywanie publicznych szkół powszechnych w mapy fizyczne Polski i globusy, rozpoczęto zaś dalsze dostarczanie kompletów narzędzi do zajęć praktycznych.

W związku z powyższem przedmiotowe Komisje Doradcze — niezależnie od pracy nad przygotowaniem odpowiednich poradników dla nauczycielstwa — przygotowują wykazy pomocy naukowych szczególnie tych, bez których publiczna szkoła powszechna pracować nie może.

5. Kuratorja Okręgów Szkolnych Poznańskiego, Wileńskiego i Brzeskiego zorganizowały zjazdy inspektorów i podinspektorów szkolnych. Na zjazdach tych rozważano sprawy związane z organizacją roku szkolnego 1935/36, przyczem wysunięto do realizacji poszczególne zagadnienia, które będą realizowane przez pracowników szkolnych 1 instancji przez cały rok szkolny 1935/36.

6. W związku z nowym podziałem roku szkolnego poddano rewizji odpowiedni punkt statutu 7-mioletnich publicznych szkół powszechnych i przystosowano do nowych warunków księgę ocen uczniów.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO.

1. Zjazdy kierowników ognisk. Z końcem września i w pierwszej połowie października odbyły się zjazdy ogólne kierowników ognisk metodycznych języka polskiego, łacińskiego, języków obcych nowożytnych, historji, geografji, biologji, fizyki, chemji, matematyki, zajęć praktycznych i rysunków. Z pośród spraw merytorycznych oprócz zagadnień dydaktycznych ogniska podjęły na przyszłość zadanie dokształcania naukowego oraz pracy naukowej dla celów szkolnych nauczycieli, a nadto przygotowania szczegółowych wskazówek w zakresie praktyki przedegzaminowej i ogólnych

postulatów reformy studjów uniwersyteckich dla kandydatów zawodu nauczycielskiego.

2. Konferencje rejonowe. W miesiącach październiku i listopadzie odbyło się około 50 konferencyj rejonowych ognisk, podczas których ustalono tematy prac rocznych.

3. Wskazania w sprawie organizacji pracy w ogniskach. Na podstawie materjałów i dezyderatów przedstawionych przez kierowników ognisk Ministerstwo opracowało szereg wskazań organizacyjnych, mających na celu usprawnienie i pogłębienie dokształcającej pracy ognisk oraz zespolenie jej z analogicznemi wysiłkami Kuratorjów i dyrekcyj szkół. We wskazaniach silniejszy nacisk położono na pracę zespołową i indywidualną nauczycieli, przyczem konferencje rejonowe mają umożliwiać wybór i rozdział tematów do opracowania oraz przegląd uzyskanych wyników pracy.

4. Poradniki. Przygotowano do druku „Poradnik w sprawie nauczania fizyki i chemji" w związku z realizacją nowego programu tych przedmiotów.

5. Centralne pracownie dydaktyczne. Przystąpiono do reorganizacji pracowni instruktorskich i nadania im charakteru głównych ośrodków pracy dydaktycznej, gromadzących materjał do opracowania dydaktyki poszczególnych przedmiotów. Jako pierwszy etap realizacyjny zamierzeń, organizuje się w przeciągu grudnia i stycznia pokaz rozwinięcia programu nauczania chemji i zajęć praktycznych.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

IV trzymiesięczny kurs dla instruktorów oświaty pozaszkolnej, zorganizowany przez Ministerstwo, z programem prawie tym samym, co poprzednie trzy kursy, skupił 40 osób, z czego 39 czynnych instruktorów ze wszystkich okręgów szkolnych. Kurs będzie trwał od 15 września do 15 grudnia. W pierwszej połowie były omawiane sprawy ogólniejsze, w obecnej fazie — sprawy czysto oświatowe. Nadto odbywają się hospitacje instytucyj oświatowych, prowadzonych przez Zarząd Miejski m. Warszawy.

Kuratoryjne konferencje sprawozdawcze i programowe w tych okręgach, w których nie omówiono tych spraw na wakacyjnych konferencjach instruktorów oświaty pozaszkolnej (jak to miało miejsce w okręgach: krakowskim, lwowskim, brzeskim i wileńskim), odbyły się po wakacjach, mianowicie: w okręgu śląskim w dniach 23—25 września w Katowicach, poznańskim 7—9 października w Inowrocławiu, łuckim 21—22 października w Równem, lubelskim 28—29 października w Lublinie.

DZIAŁALNOŚĆ MINISTERSTWA W. R. I O. P. W DZIEDZINIE FILMU.

W związku z rosnącą wciąż kulturalną rolą filmu, Ministerstwo W. R. i O. P. poświęciło mu w ostatnich czasach szczególniejszą uwagę, ustanawiając w tym celu specjalny referat filmowy przy Wydziale Sztuki. W referacie tym skupiają się wszystkie sprawy filmowe, wchodzące w zakres kompetencji Ministerstwa Oświaty, dotyczące zatem filmu zarówno jako dzieła sztuki, tudzież jako poważnego czynnika oświaty szkolnej i pozaszkolnej.

Pod tym względem zanotować należy dwa doniosłe fakty, z których jeden wiąże się z cenzurą i oceną filmów, drugi zaś z wprowadzeniem filmu jako pomocy naukowej do szkół.

Cenzurę filmów dla młodzieży, oraz ocenę filmów ze stanowiska ich wartości artystycznej i kształcącej wykonywali dotąd wyłącznie urzędnicy Ministerstwa W. R. i O. P. Obecnie w myśl nowej „Instrukcji o sposobie przeprowadzania oceny filmów pod względem ich wartości artystycznej i kształcącej" z 5 marca 1935 r. funkcję tę powierzono

 osobnej Komisji Oceny Filmów, w skład której obok przewodniczącego d-ra Józefa Mirskiego, zastępcy przewodniczącego radcy M. Rusinka i innych urzędników Ministerstwa, wchodzą również osoby z poza Ministerstwa, powołane przez Ministra W. R. i O. P., a mianowicie: pp. Antoni Bohdziewicz, Wanda Borudzka, dr. Stanisław Furmanik, Wanda Kalinowska i Roman Kołoniecki. W ten sposób uczyniono zadość podnoszonemu wielokrotnie życzeniu uwzględnienia także czynnika obywatelskiego w cenzurze filmów dla młodzieży oraz w ocenie filmów pod względem wartości artystycznej i kształcącej.

W związku z powołaniem do życia nowej Komisji odbył się w gmachu Ministerstwa Oświaty w dniach 4—6 września cykl konferencyj, który zainaugurowali okolicznościowemi przemówieniami pp. dr. Władysław Zawistowski, naczelnik Wydziału Sztuki, Tadeusz Święcicki, dyrektor biura prasowego w Prezydjum Rady Ministrów ,Józef Relidzyński, naczelnik Centralnego Biura Filmowego w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, i dr. Józef Mirski, przewodniczący Komisji Oceny Filmów. Program konferencyj obejmował zagadnienia, dotyczące polskiego ustawodawstwa filmowego, gospodarczej roli filmu, organizacji życia filmowego, wpływu filmu na psychikę młodzieży i t. d., a omówili je radca Wojtysiak, dyr. Handt, prof. Baley, wiz. dr. Truchim i dr. Mirski. Dalszy ciąg tych konferencyj odbył się w dniach 26—28 września i objął głównie zagadnienia z zakresu techniki i estetyki filmu, które omówili dyr. Denkierowski, dr. Zahorska, prezes Ordyński, radca Rusinek, wiz. Michałowska i R. Palester.

Równocześnie Ministerstwo W. R. i O. P. wdrożyło po raz pierwszy u nas systematyczną akcję w kierunku zastosowania filmu jako pomocy naukowej w szkołach. W tym celu Ministerstwo w porozumieniu z Polską Agencją Telegraficzną zakupiło 50 aparatów kinematograficznych, które obsługiwać będą narazie 150 gimnazjów ogólnokształcących, poczem akcja ta objąć ma stopniowo także inne szkoły. W związku z tem PAT przygotowuje pod kierunkiem Ministerstwa, a w szczególności nowoustanowionej Komisji do badania filmów szkolnych specjalną kinomatekę, dostosowaną do obowiązujących programów dla poszczególnych klas i przedmiotów nauczania. Akcja ta wejdzie już w najbliższym czasie w życie, wprowadzając do szkoły czynnik, który niewątpliwie przyczyni się poważnie do dalszego ożywienia i upraktycznienia nauki w nowej szkole polskiej.

KURSY WAKACYJNE O KULTURZE POLSKIEJ DLA CUDZOZIEMCÓW W ROKU 1935.

Uwagi historyczne. Już na posiedzeniu dn. 10 grudnia 1927 r. Polska Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej podniosła konieczność zorganizowania w Polsce Kursu Wakacyjnego dla Cudzoziemców. Najwięksi zwolennicy tej inicjatywy nie przypuszczali nawet, iż Kurs taki przekształci się z biegiem lat w stałą instytucję, gromadzącą corocznie po kilkudziesięciu cudzoziemców, którzy pragną poznać język polski, a za jego pośrednictwem — polską kulturę. Dziś, po 5-ciu latach istnienia Kursów warto rzucić okiem na całokształt pięcioletnich wysiłków organizacyjnych, niejako obejrzeć się wstecz — by ocenić drogę przebytą i iść dalej w wytkniętym kierunku.

Na podstawie rezultatów pierwszych Kursów, zorganizowanych przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego w r. 1931, na życzenie Ministerstwa Polska Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej odbyła znów 2 posiedzenia dyskusyjne (10.XII.31 i 10.II.32 r.), na których opracowano główne wytyczne dla przyszłych organizatorów Kursów. Kurs następny, organizowany przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego, odbył się w Warszawie i Gdyni w r. 1932. Gdy na pierwszy przybyło 21 uczestników, drugi miał ich 31, przyczem opinja słuchaczy, jak i sam przebieg Kursu wykazał jego niewątpliwy pożytek. Zachodziła jednak obawa, iż Kuratorjum, likwidując cały szereg Kursów wakacyjnych dla nauczycieli (a Kursy dla Cudzoziemców były organizacyjnie traktowane jako jeden z nich) — zechce zlikwidować i omawiane Kursy. Na szczęście Ministerstwo W. R. i O. P. nie dopuściło do tego, przejmując organizację

Kursów dla Cudzoziemców. Kursy w r. 1933, zorganizowane w Warszawie i Krakowie, wykazały dalszy wzrost ilości uczestników. W Kursach tych brało udział już 46 osób, w tem zwarte grupy Francuzów (14 osób), Polaków z Ameryki (12 osób) i Włochów (5 osób). Odtąd zlikwidowanie Kursów Wakacyjnych dla Cudzoziemców stało się wprost niemożliwe. Nietylko dlatego, że przekreśliłoby to tyloletnie wysiłki organizacyjne Ministerstwa i powołanych przez nie współpracowników, ale — przerywając ciągłość trwania Kursów — utrudniłoby niezmiernie ich rozwój w przyszłości. Wiadomo, jak ogromną rolę w powodzeniu Kursów Wakacyjnych odgrywa tradycja i dobre imię niektórych Kursów. Kursy polskie zdobyły sobie zagranicą właśnie dobre imię przez pożyteczne wiadomości i miłe wrażenia, jakie wywożą od lat tylu ich uczestnicy. Fakt, iż te same osoby biorą wielokrotnie udział w Kursach (niektóre 3 lata z rzędu) tem tylko da się wytłomaczyć. Do liczb 21, 31 i 46, oznaczających ilość uczestników na pierwszych Kursach przybyła liczba 67 — ilustrująca ilość uczestników w r. 1934. (W roku tym Ministerstwo zorganizowało Kursy w 3 miastach, symbolizujących niejako kierunek rozwoju polskiej historji — Kraków — Warszawa — Gdynia). Tego rozwoju znaczenia Kursów nie mogła powstrzymać i znaczna redukcja budżetowa, zastosowana w r. 1935. Na Kursy te — mimo zmniejszenia również zapomóg stypendjalnych — przybyła jednak ta sama liczba uczestników, t. j. 67 osób.

Jeśli zważyć, iż w Europie środkowej tylko państwa o kulturze niemieckiej organizują, obok Polski, kursy dla cudzoziemców całkowicie we własnych językach; jeśli zważyć, iż naogół w Europie lata kryzysu gospodarczego spowodowały zmniejszenie ilości uczestników mniejwięcej o jedną trzecią (szczególnie we Francji i Niemczech); jeśli zważyć, iż Polska leży zdala od ogólnie uznanych dróg turystycznych w Europie — fakt istnienia i rozwoju naszych Kursów powinien nas bardzo cieszyć, jest to bowiem niewątpliwie dowodem coraz większego znaczenia, jakie Polska odgrywa w Europie.

Uczestnicy. Skład narodowościowy uczestników dotychczasowych Kursów, przedstawiał się, jak następuje:

	1931 r	1932 r	1933 r.	1934 r.	1935 r.
Stany Zjednoczone	—	2	13	30	23
Francja	4	9	14	13	9
Niemcy	—	2	—	6	7
Czechosłowacja	9	5	4	5	8
Włochy	—	3	5	1	3
Węgry	—	—	2	3	3
Łotwa	—	—	1	1	3
Estonja	—	—	—	2	2
Jugosławja	—	—	—	—	2
Bułgarja	—	—	1	2	2
Anglja	—	1	—	—	1
Austrja	—	—	1	—	1
Rumunja	—	—	—	—	1
Szwecja	1	—	1	—	1
Litwa	—	—	—	—	1
Danja	—	1	1	1	—
Holandja	—	—	—	1	—
Belgja	—	—	1	—	—
Gruzja	—	—	—	1	—
Chiny	1	—	—	—	—
Polacy z zagranicy	6	4	—	—	—
Serbołużyczanie	—	3	1	—	—
Rosjanka	—	1	—	—	—
	21	31	46	67	67

 Ogółem więc na Kursach studjowało dotąd około 230 cudzoziemców (z 23 narodów), znających język polski. Jest to już liczba poważna i zachęcająca do dalszej pracy.

W ostatnim Kursie wzięło udział 3 profesorów i docentów, 15 nauczycieli, 3 dziennikarzy, 5 urzędników, 2 księży, 2 adwokatów, 2 pracowników społecznych, 27 studentów, wreszcie 1 kupiec i 7 osób o bliżej nieokreślonych zawodach. Wśród uczestników było 24 kobiety.

Organizacja. Kursy tegoroczne składały się z 3 dwutygodniowych części, związanych wspólną organizacją. Kurs pierwszy, przeznaczony głównie dla Polaków z Ameryki (15—27.VII) i drugi, na temat Polski Jagiellonów (29.VII — 10.VIII), odbyły się w Krakowie pod kierownictwem naukowem prof. Romana Dyboskiego, trzeci kurs na temat „Walka o odzyskanie niepodległości" — odbył się w Warszawie (12.VIII — 24.VIII) pod kierownictwem, po raz czwarty, prof. Marcelego Handelsmana.

Kierownikiem administracyjnym w Krakowie był docent Un. Jagiell. p. St. Snieszko, zastępcą zaś jego, asystentka tego Uniwersytetu, dr. M. Patkaniowska, w Warszawie zaś — dr. M. Żebrowska oraz p. T. Szulc. Kierownicy administracyjni i ich zastępcy mieli za zadanie przedewszystkiem stałą opiekę nad uczestnikami w czasie trwania Kursu, informowanie ich w przyjacielskich rozmowach — o sprawach polskich, gościnne uprzyjemnianie im pobytu, wreszcie — o ile możności — utrzymywanie z chętnymi stosunków i po zamknięciu Kursów. Od zrozumienia tego zadania i stopnia poświęcenia się sprawom Kursów zależy w znacznej mierze ich powodzenie i znaczenie dla Polski. Cudzoziemcy bowiem, w czasie krótkiego i pracowitego pobytu w Polsce nie czynią zazwyczaj dalszych znajomości i Polaków sądzą według tych, z którymi się stykają najbliżej. Nie można przytem ani na chwilę zapomnieć, iż w Polsce przy organizowaniu Kursów trudności są znacznie większe, niż w innych krajach. Brak jest np. w Polsce dużych, kulturalnych, a niedrogich pensjonatów, które we Francji, Szwajcarji czy Danji przejmują od organizatorów prawie połowę opieki nad uczestnikami kursów. Pozatem troska o zabezpieczenie cudzoziemców od wyzysku przez tragarzy, kelnerów i t. p. wymaga od kierowników wielkiej czujności.

Przygotowanie całego Kursu spoczywało w rękach Wydziału Polityki Oświatowej, który powołał na sekretarza Kursów p. Tomasza Zaniewickiego. Była to praca trwająca pełne 12 miesięcy. Polegała ona na opracowaniu szczegółowego planu Kursów i zajęć, rozdziale stypendjów (co było, ze względu na konieczny pośpiech i okres wakacyjny, pracą niezmiernie trudną), utrzymywaniu stałego kontaktu z kierownikami naukowymi, porozumiewaniu się z wykładowcami, wymianie korespondencji ze zgłaszającymi się po informacje uczestnikami, pracy wydawniczej (afisze w jęz. angielskim, francuskim i niemieckim, programy, plany zajęć, dyplomy, skrypty z wykładów i t. d.), propagowaniu Kursów zagranicą, uzyskiwaniu dla uczestników zniżek kolejowych i innych, zorganizowaniu mieszkań i wyżywienia, uzyskaniu sal wykładowych, porozumiewaniu się z muzeami w sprawie zwiedzań i t. d.

Rozkład zajęć uczestników. Oto wykaz rozdziału godzin nauki na poszczególnych Kursach:

	1931 r.	1932 r.	1933 r.	1934 r.	1935 r.
Wykłady o sztuce	11 g.	12 g.	12 g.	12 g.	15 g.
„ o literaturze	13 „	23 „	17 „	16 „	21 „
„ o historji	10 „	18 „	11 „	15 „	23 „
„ o Polsce Współczesnej . .	27 „	16 „	15 „	16 „	15 „
Nauka języka (wykłady i ćwiczenia)	35 „	37 „	39 „	72 „	75 „
	96 g.	106 g.	94 g.	131 g.	149 g.

Wreszcie w ostatnim roku wprowadzono lekcje śpiewów, które wywołały ogromne zainteresowanie i ułatwiły koleżeńskie współżycie oraz tak konieczny nastrój „radosnej pracy" na Kursach.

Wykładowcy, z których większość od lat kilku już współpracuje z Kursami, wytworzyli już zespół doświadczony, umiejący trafiać do świadomości cudzoziemców i przemawiać do nich przystępnie po polsku, co wcale nie jest łatwe.

W czasie trwania Kursów zwiedzono ważniejsze zabytki Krakowa i Warszawy oraz odbyto wycieczki do Wieliczki, Ojcowa, lasu Wolskiego oraz do Wilanowa i na Bielany. Część uczestników spędziła dni kilka w Zakopanem. Niezwykle podniosły charakter miało zwiedzenie przez uczestników krypty Wawelskiej i sypanie kopca na Sowińcu, celem złożenia hołdu pamięci Wielkiego Marszałka. Również zwiedzanie Cytadeli Warszawskiej napewno głęboko wraziło się w pamięć i uczucia słuchaczów. Otwarcie i zamknięcie Kursów w Krakowie, przy udziale licznych przedstawicieli władz miejskich i uniwersyteckich, cechował entuzjazm i serdeczność, o których trudno jest bez wzruszenia pisać w sprawozdaniu. Okazuje się, iż dawna stolica Polski — przy troskliwej opiece kierowników — wywiera na formowanie umysłów cudzoziemskich w stosunku do Polski wpływ niezastąpiony. Miasto to niezbyt wielkie, przytulne, pełne historycznych i artystycznych pamiątek, najlepiej nadaje się do zaciśnięcia węzłów przyjaźni między cudzoziemcami a Polską.

Wspomnieć wkońcu należy o 6 przyjęciach, 3 przedstawieniach teatralnych, wieczorze tańców góralskich i innych rozrywkach, które urozmaiciły naszym gościom pobyt w Polsce.

Z KRAJU

POBYT W POLSCE WĘGIERSKIEGO MINISTRA OŚWIATY.

W dniu 3 listopada przybył do Polski celem omówienia spraw związanych z wykonaniem zawartej w roku ubiegłym polsko-węgierskiej konwencji o współpracy intelektualnej oraz złożenia wizyty Kierownikowi Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego p. prof. Konstantemu Chylińskiemu węgierski Minister Oświaty prof. Balint Homan w towarzystwie sekretarza stanu dr. Kalmana Szilyego, naczelnika w węgierskiem M. S. Z. bar. Lajosa Villaniego i swego sekretarza radcy Miklosa Terbocza.

Minister Homan został powitany na granicy Rzeczypospolitej w Zebrzydowicach przez dr. E. Zdrojewskiego jako delegata Kierownika Ministerstwa W. R. i O. P., a na dworcu w Warszawie przez p. prof. K. Chylińskiego, Kierownika Ministerstwa W. R. i O. P. w towarzystwie wyższych urzędników oraz przedstawicieli Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Poselstwa Węgierskiego.

Pierwszy dzień pobytu, 4 listopada, przybyli goście rozpoczęli od złożenia wizyty p. Kierownikowi Ministerstwa W. R. i O. P., podczas której Minister Homan udekorował p. Ministra Chylińskiego Wielką Wstęgą Węgierskiego Orderu Zasługi Narodowej, a Minister Chyliński Ministra Homana i sekretarza stanu Szillyego odznakami Wielkiej Wstęgi Orderu Odrodzenia Polski, naczelnika Villaniego Złotym Krzyżem Zasługi i radcę Terbocza Komandorją Orderu Odrodzenia Polski. Następnie przybyli goście wraz z pp. Ministrem Chylińskim, dyrektorem Mendysem, kuratorem Pytlakowskim, naczelnikiem Maciszewskim i radcą Zdrojewskim udali się na zwiedzenie gimnazjum im. Batorego. Po przyjęciu rewizyty p. Ministra Chylińskiego, Minister Homan złożył wieniec na Grobie Nieznanego Żołnierza, poczem udał się do p. Wiceministra Spraw Zagranicznych Szembeka, który wydał na jego cześć śniadanie. Po południu odbyła się inauguracja Instytutu Węgierskiego, a wieczorem obiad i raut wydany przez p. Ministra Chylińskiego.

Drugi dzień pobytu 5 listopada rozpoczął się od zwiedzenia przez gości węgierskich w towarzystwie pp. Ministra Chylińskiego, dyrektora Mendysa, kuratora Pytlakowskiego, wizytatora Truchima i radcy Zdrojewskiego szkoły powszechnej im. Bema i szkół zawodowych żeńskich przy ul. Górnośląskiej; o godz. 12-ej w południe p. Minister Homan

 i sekretarz stanu Szily zostali przyjęci na audjencji przez Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, poczem na Uniwersytecie Józefa Piłsudskiego odbyła się uroczystość doktoryzacji honoris causa Ministra Homana, zakończona śniadaniem wydanem przez J. M. Rektora Uniwersytetu. W godzinach popołudniowych odbyła się herbatka w Towarzystwie Miłośników Historji, a wieczorem obiad i raut w Poselstwie Węgierskiem.

Trzeciego dnia 6 listopada nastąpiło uroczyste posiedzenie podkomisji polsko-węgierskiej współpracy intelektualnej, na którem zostało podpisane przez pp. ministrów Chylińskiego i Homana streszczenie rozmów prowadzonych między niemi, a odnoszących się do rozwoju współpracy intelektualnej polsko-węgierskiej. Po tej konferencji nastąpiło zwiedzenie Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego, poczem p. Minister Homan i p. sekretarz stanu Szily zostali przyjęci przez p. Premjera Kościałkowskiego. Tegoż dnia o godzinie 16.30 goście węgierscy w towarzystwie pp. Ministra Chylińskiego, posła węgierskiego de Hory, prof. A. Diveky, radcy M. S. Z. dr. T. Brzezińskiego i radcy Min. W. R. i O. P. dr. E. Zdrojewskiego udali się do Wilna, gdzie po przyjeździe o godzinie 22.30 zostali powitani na dworcu przez pp. Wojewodę Jankowskiego, Kuratora Szelągowskiego, Rektora Uniwersytetu Staniewicza oraz przez reprezentacyjną drużynę harcerską „Czarna Trzynastka" i orkiestrę młodzieży szkolnej.

Dzień pobytu w Wilnie 7 listopada rozpoczął się od złożenia hołdu Sercu Marszałka Piłsudskiego w kościele św. Trójcy, poczem nastąpiło zwiedzanie kościołów wileńskich, jak Ostrej Bramy, św. Jana, św. Anny, św. Michała i św. Piotra i Pawła, oraz Uniwersytetu Stefana Batorego, Kliniki Uniwersyteckiej i Muzeum Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Ze szkół zwiedzono publiczne szkoły powszechne Nr. 15 i Nr. 29 na Antokolu oraz państwowe gimnazjum żeńskie im. Orzeszkowej. O godz. 14-ej wydał śniadanie p. prof. Marjan Zdziechowski, o godzinie 18-ej odbyła się uroczystość powitania Ministra Homana w auli Uniwersytetu Stefana Batorego, o 20-ej obiad u p. Rektora W. Staniewicza; o godz. 23-ej przybyli goście wyjechali do Krakowa, przyczem wobec konieczności pozostania w Warszawie z powodu ważnych spraw państwowych p. Ministra Chylińskiego w dalszej drodze towarzyszył gościom oprócz innych osób p. dyrektor departamentu Franciszek Potocki.

Po przybyciu do Krakowa dnia 8 listopada o godz. 13-ej i przywitaniu na dworcu przez pp. Wojewodę Małaszyńskiego, kuratora Godeckiego i innych przedstawicieli władz miejscowych przybyli udali się na śniadanie do konsula węgierskiego p. Dyducha, poczem złożyli wizytę ks. Arcybiskupowi Sapieże oraz p. Wojewodzie Małaszyńskiemu; następnie złożyli hołd ś. p. Marszałkowi Piłsudskiemu w krypcie św. Leonarda oraz zwiedzili katedrę i zamek królewski na Wawelu; dzień został zakończony obiadem wydanym przez p. Prorektora Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. Adama Krzyżanowskiego.

W dniu 9 listopada goście węgierscy z przybyłym w międzyczasie do Krakowa Ks. Wiceministrem Żongołłowiczem i innemi towarzyszącemi osobami zwiedzili kolejno Kościół Marjacki, Muzeum Narodowe, Bibljotekę Jagiellońską, Uniwersytet Jagielloński, X gimnazjum żeńskie i dom akademicki, a po śniadaniu wydanem przez Kuratora Okręgu Szkolnego wzięli udział w sypaniu kopca na Sowińcu oraz zwiedzili kopalnię soli w Wieliczce. Wieczorem Minister Homan, sekretarz stanu Szily, naczelnik Villani i radca Terbocz odjechali do Budapesztu odprowadzeni przez ks. Wiceministra Żongołłowicza, dyrektora Potockiego, radcę Zdrojewskiego, posła węgierskiego de Hory i prof. Diveky do Dziedzic, gdzie nastąpiło pożegnanie.

E. Z.

VI ZJAZD HISTORYKÓW POLSKICH W WILNIE.

Zgodnie z uchwałą powziętą na V-tym Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Warszawie w r. 1930 — VI Zjazd odbył się w Wilnie w dn. 17 — 20 września r. b.

Jako naczelne zadanie zjazdu wysunięto przegląd dziejów polsko-litewskich z dość szerokiem uwzględnieniem Białorusi.

Na posiedzeniu plenarnem, po szeregu przemówień powitalnych — m. in. p. Ministra W. R. i O. P. W. Jędrzejewicza — obrano przewodniczącym zjazdu prof. Stanisława Kutrzebę. Posiedzenie to zostało zakończone odczytem prof. Kolankowskiego: „Jagiellonowie wobec Unji polsko-litewskiej", który zainaugurował pracę naukową Zjazdu Historyków.

Naogół referatów zgłoszono niewiele (około 50) w stosunku do ilości uczestników zjazdu (620). Jednak w krótkiem sprawozdaniu nie sposób dać choćby pobieżnego omówienia wszystkich skolei — z konieczności musimy zająć się niektóremi tylko, najbardziej charakterystycznemi dla poszczególnych sekcyj.

Obradowało sekcyj osiem: 1) historji politycznej, 2) historji prawa, 3) historji społecznej i gospodarczej, 4) historji kultury, 5) historji wojskowości, 6) nauk pomocniczych historji, 7) historji starożytnej i 8) nauczania historji.

W sekcji I-eszj — pod wspólnym tytułem „Przegląd dziejów Litwy" poszczególne okresy opracowali prof. Halecki, Konopczyński, Iwaszkiewicz, Mościcki i inni. Z pozostałych referatów wymienić trzeba prof Górki „Optymizm a pesymizm w polskiej historjografji — odwrócenie pojęć", dr. Ziembickiego „Barbara Radziwiłłówna w oświetleniu lekarskiem" oraz dr. Wielhorskiego „Warunki rozwoju świadomości narodowej Litwinów".

W sekcji II-ej prof. Stan. Kutrzeba mówił o „Charakterze prawnego związku Polski z Litwą", J. Adamus „O prawno-państwowym stosunku Litwy do Polski" i t. d.

W sekcji III wymienić należy prace prof. Bujaka „Źródła do historji ludności w Polsce" oraz prof. Inglota „Postulaty w sprawie badań nad rozwojem i organizacją wielkiej własności w Rzeczypospolitej w czasach nowożytnych".

W sekcji IV prof. Stanisław Kot mówił o „Rozwoju życia umysłowego na Litwie w stuleciu reformacji i humanizmu (1530 — 1630)". prof. O. Halecki o „Dziejach Unji Kościelnej w W. ks. Litewskiem do r. 1596", prof. Tomkiewicz o „Dziejach Unji Kościelnej na Litwie w XVII i XVIII w." i t. d.

Stosunkowo mało, bo tylko dwa referaty wygłoszono w sekcji V-tej: maj. O. Laskowskiego „Odrębność wojskowości staropolskiej" i gen. M. Kukiela: „Litwa i Białoruś a wojska Napoleona w 1812 r." — zato oba te przemówienia wywołały gorącą dyskusję wśród licznych słuchaczy.

W sekcji VI wymienić można referat prof. Semkowicza „Mapa kościelna Litwy w dawnych wiekach", H. Więckowskiej „O wydawnictwie korespondencji J. Lelewela", J. Adamusa „Wydawnictwa źródeł do dziejów Litwy" i t. d.

W sekcji VII zwracały uwagę prace różnych referentów, dotyczące jednego i tego samego tematu: tak prof. Wałek-Czarnecki i doc. Zmidryger-Konopka opracowali zagadnienie „Dyktatury i cezaryzmu", na następnem zaś posiedzeniu E. Stein i X. Szydelski dali kolejno referaty p. t. „Hellenizm i judaizm".

Jednym z najważniejszych punktów zjazdu były obrady sekcji VIII. Niestety w I-szym tomie „Pamiętnika" zjazdu umieszczono tylko dwa referaty: dr. Dutkiewicza i K. Buczka, oraz krótką dyspozycję p. Pohoskiej, wobec czego szerszy ogół nie będzie miał narazie możności zaznajomienia się z całokształtem obrad tej sekcji.

P. Hanna Pohoska w swej dyspozycji do referatu „Program historji w liceum" umieszcza następujące punkty zasadnicze: 1) nowe zagadnienie w polskiej dydaktyce i programach szkolnych (na tle programów i teoryj amerykańskich i niemieckich), 2) dwa typy programu, 3) historja w liceach humanistycznych i klasycznych, 4) historja w liceach matematyczno-przyrodniczych, 5) nauka o państwie.

Prof. K. Buczek w referacie „Zagadnienie regjonalizmu w nauczaniu historji w szkole średniej" polemizuje z dr. E. Maleczyńską, która umieściła artykuł o podobnym tytule w „Wiadomościach historyczno-dydaktycznych". Rozróżnia on dwa odrębne czyn-

 niki: lokalny i regjonalny, przyczem pierwszy może i powinien oddawać duże usługi w nauczaniu historji, natomiast drugi należy traktować z pewnemi zastrzeżeniami. Mianowicie, zdaniem prof. Buczka, w historji Polski przedrozbiorowej nie dadzą się odszukać (z wyjątkiem np. Śląska i Mazowsza) tak silne odrębności dzielnicowe, aby mogły stać się one trwałą podbudową dla współczesnego regjonalizmu. Natomiast podziały rozbiorowe do dziś nie straciły na swej sile w umysłach wielu obywateli — jest to jednak zjawisko ze wszech miar ujemne. Prof. Buczek twierdzi, że w nauczaniu historji nie wolno stawiać czynnika regjonalnego na jednej płaszczyźnie z lokalnym i że nie może on mieć poważniejszych walorów dydaktycznych w obecnej szkole średniej, tak z powodu zbyt małego wyrobienia uczniów, jak i wskutek niedostatecznej liczby godzin, poświęconych historji. W przyszłych programach licealnych możnaby uwzględnić ten czynnik, jednak prof. Buczek radzi raczej położyć na regjonalizm silniejszy nacisk w akcji samokształceniowej — mianowicie w pracy kółek krajoznawczych, poddanych pod kontrolę nauczyciela historji.

Prof. J. Dutkiewicz w swym referacie „Cel nauczania historji w liceum" ujmuje to zagadnienie w następujące punkty: 1) materjał historyczny jest realną podstawą dla zrozumienia dzisiejszego życia polskiego, 2) poznanie przeszłości ma dać zrozumienie obowiązków względem państwa polskiego i ludzkości, 3) ma kształtować miłość Ojczyzny i przywiązanie do państwa, poczucie dumy oraz szacunek dla tradycji, 4) nauka historji winna umocnić w młodzieży wiarę w ideały, 5) ma wytworzyć pojęcia podstawowe, zapoznać z najważniejszemi formami życia zbiorowego, 6) młodzież ma zdobyć przygotowanie do historycznego ujmowania zjawisk. Liceum — zwłaszcza liceum humanistyczne — powinno dać uczniom nietylko ogólną wiedzę historyczną, ale też wprowadzić ich w mechanizm pracy historycznej, wyrobić w nich „historyczny zmysł i historyczne myślenie". Rozkład godzin liceum humanistycznego, rozporządzając większą liczbą godzin dla historji, pozwoli na przerobienie i pogłębienie większej liczby tematów historycznych. Nie chodzi o organizowanie pracy badawczej uczniów, ale o wpojenie w nich zrozumienia dla pracy historyka i prawdy historycznej. Ważnym problemem jest „znalezienie jakiegoś kośćca dla różnorakich zagadnień historycznych". Prof. Dutkiewicz wysuwa postulat, aby wszystkie zagadnienia omawiać w związku z historją Polski: „celem nauki historji w liceum jest pogłębienie znajomości psychiki polskiej, polskiego miejsca w kulturze powszechnej, w życiu politycznem, społecznem i gospodarczem Europy". Przy omawianiu danego okresu czy zagadnienia powinno się ujmować kwestję możliwie wszechstronnie i w różnem oświetleniu, aby nigdy nie tracić kontaktu z całością kultury i życia. Trudno jest ocenić, jak daleko ma sięgać wiedza ucznia w zakresie przerobionych tematów. Najogólniej powiedzieć można, że „o ile od ucznia wychodzącego z gimnazjum mamy prawo żądać, aby nietylko coś umiał, ale też, aby umiał się uczyć, od abiturjenta liceum będziemy wymagać, aby umiał pracować". Uczeń liceum ma posiąść nietylko znajomość faktów historycznych, ale też wiedzę o związkach faktów, zdolność genetycznego ujmowania zjawisk.

Zamknięcie Zjazdu odbyło się na drugiem plenarnem posiedzeniu w dn. 20 września. Przyjęto szereg rezolucyj, oraz ustalono termin następnego Zjazdu na r. 1940 we Lwowie.

Uczestnicy Zjazdu odbyli szereg ciekawych wycieczek po Wilnie i okolicy, a dn. 21 września udali się do Grodna, gdzie byli podejmowani przez władze miejskie i wojskowe i zapoznawali się ze skarbami kultury tego miasta oraz brali udział w inauguracyjnem posiedzeniu grodzieńskiego oddziału Towarzystwa Historycznego. Szczególne zainteresowanie wzbudziła wycieczka na teren prac wykopaliskowych w Starym Zamku, będących obecnie w toku, oraz referat prof. Kościałkowskiego „Rzut oka na działalność Antoniego Tysenhausa, podskarbiego nadwornego litewskiego".

Prz.

Ukazało się sprawozdanie rachunkowe z wyniku dorocznej zbiórki w 1935 r. na Fundusz Szkolnictwa Polskiego Zagranicą. Ogólne wpływy zamykają się imponującą kwotą 928.399 zł. 79 gr.; z poszczególnych pozycyj na pierwszy plan wysuwają się wyniki zbiórki w województwie śląskiem (zł. 411.465,30) i w szkołach (zł. 127.745,10). Ponieważ wydatki na przeprowadzenie zbiórki t. j. koszty administracyjne i propagandy wyniosły tylko zł. 19.045 62, czyli 2% wpływów, czysty dochód ze zbiórki wyniósł 909.294 zł. 17 gr. Akcja subwencyjna oparta na tych wynikach objęła tereny zamieszkałe przez Polaków w Niemczech, Łotwie, Czechosłowacji, Rumunji, Danji, Holandji, Francji, Brazylji, Argentynie i Stanach Zjednoczonych.

Obecnie przystąpiono do organizacji zbiórki w przyszłym roku. W dniu 30 października r. b. odbyło się pierwsze posiedzenie Komitetu Wykonawczego Zbiórki w r. 1936 w składzie następującym: dyr. Stanisław Dąbrowski, prezes Jan Dębski, dyr. Stanisław Dippel, nacz. Józef Gieburowski, prezes dr. Bronisław Hełczyński, A. Jeziorański, dyr. Edmund Kłopotowski, dyr Stefan Lenartowicz, nacz. Seweryn Maciszewski, Feliks Olszewski, mjr Xawery Stefański, dyr. Stefan Szwedowski, dyr. Melchjor Wańkowicz, dr. Eugenjusz Zdrojewski. Na posiedzeniu w dniu 8 listopada r. b. powołano na prezesa Komitetu p. prez. dr. Bronisława Hełczyńskiego, na wiceprzewodniczących pp. Stanisława Dąbrowskiego, dr. Tadeusza Kupczyńskiego i Stefana Szwedowskiego, sekretarza Stefana Lenartowicza, skarbnika Edmunda Kłopotowskiego, kierowników referatów — szkół Seweryna Maciszewskiego, komitetów lokalnych Stefana Szwedowskiego, prasy i propagandy Melchjora Wańkowicza, okręgu stołecznego Stanisława Dąbrowskiego, ogólnego Feliksa Olszewskiego, zagranicy Stefana Lenartowicza.

E. Z.

III POLSKA KONFERENCJA PSYCHOTECHNICZNA.

W dniach 5, 6 i 7 stycznia 1936 r. odbędzie się w Warszawie III Polska Konferencja Psychotechniczna, organizowana przez Polskie Towarzystwo Psychotechniczne. Na Konferencji wygłoszony będzie szereg referatów zarówno przedstawiających dotychczasowe zdobycze i doświadczenia psychotechniki w Polsce, jak referaty, bardziej ogólne, oświetlające metody badania. Program jest następujący:

I. Typologja inteligencji (prof. K. Szuman). Podstawy psychologiczne poradnictwa zawodowego i jego wyniki (Dr. B. Biegeleisen). O podstawach psychotechniki (Dr. Wł. Kowalski). Sprawa rewizji testów psychotechnicznych (St. Studencki). Kilka uwag o badaniu osobowości jednostki (prof. M. Kreutz). Metody badania charakteru (Dr. B. Biegeleisen). Metoda badania skłonności w zastosowaniu do poradnictwa zawodowego. (Dr. Z. Lipszycowa). Przyczynek do badań poczuć moralnych (Dr. W. Jakobson).

II. Rzemiosło a poradnictwo zawodowe (inż. K. Jaroszewski). Rola nauczyciela i szkoły w poradnictwie zawodowem (Dr. L. Goldscheider). W sprawie ocen syntetycznych (inż. J. Wojciechowski). Dane obserwacyjne przy badaniach psychotechnicznych (Dr. H. Słoniewska). Centyla a wynik normalny (Dr. A. Bardecki). Metoda maksymów w praktycznem zastosowaniu (Mgr. T. Tomaszewski). Kilka uwag o marzeniach dzieci, kończących szkoły powszechne (Mgr. H. Weiss).

III. Stan psychotechniki w Polsce. Stan poradnictwa zawodowego w Polsce (Dr. J. Kączkowska).

Prócz tego osobna sekcja ma być poświęcona na przedyskutowanie i opracowanie wniosków i dezyderatów.

R. M.

Z ZAGRANICY

KONGRES WYCHOWANIA W OXFORDZIE.

W dniach 12 — 16 sierpnia r. b. odbył się w Oxfordzie Światowy Kongres Wychowania, zwołany pod auspicjami trzech wielkich instytucyj pedagogicznych: Światowej Federacji Stowarzyszeń Oświatowych (World Federation of Education Associations), Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich (International Federation of Teachers Associations) i Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycieli Szkół Średnich (International Federation of Associations of Secondary Teachers). Na Kongres przybyło z 33 państw zgórą 1500 delegatów, reprezentujących 600.000 nauczycieli wszelkich stopni nauczania od przedszkola aż do uniwersytetu.

W gmachu „Sheldonian Theatre" odbyło się pierwsze plenarne posiedzenie Kongresu, które zainaugurował sekretarz stanu wojny i kanclerz Uniwersytetu Oxfordzkiego lord Halifax, doniedawna brytyjski Minister Oświaty. Witając zebranych, lord-kanclerz przypomniał, że Uniwersytet Oxfordzki stał zawsze otworem dla wszystkich poszukiwaczy wiedzy i prawdy, jak również dla wszystkich słuchaczy bez różnicy rasy, kultury i religji. Ponadto wpływ tej starej uczelni w dziejach Anglji zaznaczył się dzięki ideom, które prowadziły bezpośrednio do działania. Obecnie Oxford uważa sobie za zaszczyt gościć tych, których praca, urabiająca życie moralne i intelektualne w tylu państwach, wywiera tak potężny wpływ na całą cywilizację. Przewodniczący Kongresu, p. Fred Mander, sekretarz generalny Narodowej Unji Nauczycieli i prezes Światowej Federacji Stowarzyszeń Oświatowych, wspomniał, jak instytucja ta powstała przed laty dwunastu w Stanach Zjednoczonych, aby na płaszczyźnie wzajemnego zrozumienia, słusznej oceny wzajemnej i sympatji budować wspólnotę duchową między narodami całego świata, w niczem nie uchybiającą poszczególnym koncepcjom narodowym. Szukając związków z pokrewnemi instytucjami, Światowa Federacja Stowarzyszeń Oświatowych weszła przed dwoma laty w kontakt z Międzynarodową Federacją Stowarzyszeń Nauczycielskich i z Międzynarodową Federacją Stowarzyszeń Nauczycieli Szkół Średnich. Rezultatem tego kontaktu stał się Kongres w Oxfordzie, pracujący pod hasłem przyjaźni i dobrej woli wszystkich ludzi.

P. Dumas (Francja), przemawiający nieco wcześniej w Mansfield College, na zebraniu sekcyjnem Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich, której jest sekretarzem generalnym, złożył pokłon pustym miejscom delegatów, nieprzybyłym na Kongres ze względów politycznych. Wraz z kryzysem gospodarczym — oświadczył mówca — dyktatura stanowi groźne niebezpieczeństwo dla wolnego wychowania, na którego gruzach buduje ona nowy system militarny, oparty na terorze.

W sekcji nauczania wizualnego delegaci różnych państw prowadzili ożywioną dyskusję, z której wynika, że Anglja pozostaje w zakresie filmu wychowawczego wtyle za innemi krajami. Szkoły angielskie posiadają tylko 700 aparatów do wyświetlania filmów wychowawczych, podczas gdy Niemcy zainstalowały już 10.000 aparatów i projektują dalsze 60.000 w okresie pięcioletnim. Italja ma w tej dziedzinie podobne ambicje, Francja zaś dysponuje 18.000 szkolnych aparatów filmowych. Istnieje też plan zorganizowania szerokiej wymiany filmów wychowawczych w skali międzynarodowej.

P. R. A. Cissak, Dyrektor nauczania wizualnego na Uniwersytecie w Minnesota, oświadczył, iż w Stanach Zjednoczonych ma być stworzony specjalny Instytut Filmowy celem produkowania filmów wychowawczych.

W sekcji „Colleges and Universities" p. Raymond R. Botler, kierownik „City of Liverpool Technical College", mówił o kulturze i zaprawie technicznej. T. zw. kultura, nieoparta na podstawie naukowej rzeczywistości, ma, jego zdaniem, niewielkie znaczenie kulturalne w obecnej, naukowej dobie.

Dr. John Murray, kierownik „University College of the Southwest, Exeter", mówiąc o wolności uniwersytetów, podkreślił, że wolność wogóle staje się coraz większą potrzebą cywilizacji i pozostanie nią, mimo wszelkich zakusów.

Sir Micheal Sadler w swem przemówieniu na temat: „Uniwersytety i życie korporacyjne", zaznaczył, iż uwaga, jaką się obecnie zwraca na rozwój życia zbiorowego w uniwersytetach i szkołach, stanowi jedną z największych zmian, zaszłych w dziedzinie wychowawczej w ostatnich stu pięćdziesięciu latach. Zachęta, okazana zasadzie korporacyjnej w zakresie obowiązków i rozrywek, usunęła większą część starodawnych metod i przyczyniła się do szczerszych i bliższych stosunków między nauczycielami i uczniami.

Otwierając dyskusję na zebraniu Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycieli Szkół Średnich, p. R. F. G. Duckworth, Główny Inspektor szkół średnich w Anglji, zauważył, że ubieganie się o miejsca w średniem szkolnictwie angielskiem przybrało niepokojący charakter od czasu, kiedy na siedmiu chłopców w odpowiednim wieku może być przyjęty tylko jeden. W sprawie, czy zwykły egzamin wstępny w szkole średniej jest systemem zadowalającym, p. Duckworth oświadczył na podstawie przeprowadzonych badań testowych, że 20% dziewcząt i 15% chłopców uznanych za zdatnych do szkoły średniej, przepadłoby, gdyby ich oceniać na zasadzie jednego testu, nie zaś — trzech, jak to właśnie uwzględniono w badaniach testowych, którym poddano w okresie czteromiesięcznym dzieci w wieku lat 11 — 12.

W sekcji przedszkoli Dr. Marja Montessori powiedziała, że problem wychowania małego dziecka stanowi zagadnienie nietylko pedagogiczne, ale i społeczne, jedno z najważniejszych dla przyszłości całego świata. Ściśle biorąc, we współczesnej cywilizacji nie było dotąd miejsca dla dziecka wraz z jego specjalnemi i żywotnemi potrzebami. Wreszcie znalazły należyte uwzględnienie prawa fizycznego rozwoju dziecka, a muszą je znaleźć również i prawa rozwoju psychicznego.

P. Langsworthy, przewodnicząca Narodowego Kongresu Rodziców i Nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, nakreśliła postępy ruchu rodzicielsko-nauczycielskiego w Ameryce — od jego początku, kiedy rodzice zajęli się poprawą warunków szkolnych, aż do chwili obecnej, kiedy to jest prowadzona nieustanna propaganda na rzecz wychowania samych rodziców.

Nieustannym tematem dyskusyj kongresowych była rola, jaką ma odegrać wychowanie i wychowawcy w zakresie nauki obywatelskiej, której głównym celem jest rozwój stosunków międzynarodowej przyjaźni i potępienie wojny, jako narzędzia polityki narodowej.

Pięciodniowe obrady oxfordzkie zakończone zostały uchwaleniem całego szeregu rezolucyj, dotyczących: 1) higjeny szkolnej, w jak najszerszym zakresie, 2) oświaty wiejskiej (którą należy podnieść na poziom oświaty miejskiej), 3) przedszkoli, 4) ścisłego współdziałania domu i szkoły, jako czynnika istotnego dla dobra dziecka, 5) kulturalnej wagi sztuk i rzemiosł na wszystkich stopniach nauczania, nie wyłączając uniwersyteckiego, 6) podniesienia granicy wieku szkolnego, co stworzy równe możliwości oświatowe dla wszystkich dzieci, 7) specjalnej wagi pomocy wzrokowych i słuchowych (filmu i radja) dla propagandy idei międzynarodowej dobrej woli i pokoju, do czego również ma zmierzać opracowanie map szkolnych według jednolitego planu w zgodzie ze zdrowemi zasadami geograficznemi.

T. J.

WYSTAWA OŚWIATOWA W OXFORDZIE.

W związku z obradami Światowego Kongresu Wychowania w Oxfordzie w połowie sierpnia r. b. została tam otwarta Wystawa Oświaty w Anglji i Walji, mająca ilustrować działalność rozmaitych typów szkół, objętych administracją brytyjskiego Board of Education. Organizacja Wystawy była wspólnem dziełem Urzędu Wychowania, Narodowej Unji Nauczycieli i stowarzyszenia Komitetów Oświatowych.

Radca J. W. Catlow, przewodniczący „Association of Education Committees" oświadczył w przemówieniu inauguracyjnem, że Wystawa, obrazująca pracę szkolną i pozaszkolną nauczyciela i ucznia, wiele zawdzięcza wysiłkom dr. Percivala Sharpa ze Stowarzyszenia Komitetów Oświatowych oraz władz centralnych i lokalnych.

Z kolei lord Halifax, ogłaszając Wystawę jako otwartą, powiedział, że celem jej jest dać zagranicznym gościom „jasny konspekt tego szczególnie nielogicznego systemu, który się nazywa oświatą brytyjską". Na uwagę zasługuje fakt, że ta oświata pozostaje niejako w związku z Wielką Wystawą z r. 1851, która była początkiem pomocy państwa dla nauczyciela i nauki. Narodził się wówczas Departament Wiedzy i Sztuki, późniejszy Urząd Wychowania. Ale system oświaty brytyjskiej wywodzi się z innego źródła, którem są różne fundacje klasztorne i filantropijno-religijne. Na tem podłożu państwo zaczęło budować — nie dalej niż sto lat temu.

Geneza wychowawczego systemu angielskiego—ciągnął lord Halifax—wyjaśnia jego trzy zasadnicze cechy. Po pierwsze, niezmierną różnorodność, a zarazem brak logiki, choć wszystkie elementy składowe wnosiły do całości historycznie celowe wartości, powtóre — znaczenie, jakie uzyskały pierwiastki moralne i duchowe, stanowiące podkład wszystkich brytyjskich poczynań wychowawczych, i — wreszcie — tę przewagę walorów społecznych, która cechuje całą Wystawę. W Anglji panuje bowiem tradycyjny pogląd, iż kontakt między nauczycielem i uczniem poza ścianami klasy ma jak największe znaczenie dla pracy, przez nauczyciela wykonywanej. T. J.

SZKOŁA O SZEŚCIU JĘZYKACH NAUCZANIA W ANGLJI.

Przedstawiciele kupiectwa angielskiego założyli w Londynie szkołę, w której nauczanie przedmiotów szkolnych odbywa się w sześciu językach, choć niema własciwie godzin przeznaczonych specjalnie na języki nowożytne. Nowa szkoła londyńska ma na celu, ułatwienie młodzieży nauki języków obcych w sposób praktyczny. Plan lekcyjny ułożony jest tak, że np. w poniedziałek nauka arytmetyki odbywa się po angielsku, we wtorek — po francusku, w środę — po niemiecku, w czwartek — po włosku, w piątek — po rosyjsku, w sobotę — po hiszpańsku. T. J.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO W AUSTRJI.

W r. szk. 1933/34 wzrosła liczba uczniów szkół średnich państwowych, komunalnych i prywatnych wszelkich kategoryj — z 62.594 na 64.388, to znaczy, że na stu mieszkańców przypada jeden uczeń gimnazjum. Liczba chłopców wynosi ⅔ ogólnej liczby młodzieży szkół średnich, dziewcząt zaś — ⅓. W przeciwieństwie do tego szkoły powszechne wykazują ostatnio pewien spadek frekwencji: w r. 1934/35 wynosiła ona 134.618 dzieci obojga płci, podczas gdy rok 1935/36 wykazuje tylko 126.619. Zjawisko to tłumaczy się mniejszą liczbą dzieci w wieku szkolnym.

Nauka języków nowożytnych w szkole średniej została unormowana w taki sposób, że w gimnazjach obowiązuje od klasy I język angielski i francuski lub włoski, w gimnazjach realnych od klasy I — łacina, od klasy III angielski, od klasy V — francuski lub włoski, a w szkołach realnych młodzież uczy się od klasy I języka francuskiego lub włoskiego, od V zaś — angielskiego. T. J.

SZKOLNICTWO BUŁGARSKIE W 1934/35.

W roku szkolnym 1934/35 przeprowadzono w Bułgarji radykalną reorganizację szkolnictwa. Dotychczasowa siedmioletnia szkoła powszechna, dzieląca się na dwa stopnie: niższy czteroletni i wyższy trzyletni zwany także progimnazjum, otrzymała nowe programy szkolne, przystosowane na kursie wyższym tak do wymagań praktycznych ży-

cia jakoteż do nowych zdobyczy wiedzy. Reorganizacja ta w pełni nie została jeszcze wprowadzona w życie.

Dalsze zmiany organizacyjne w zakresie szkolnictwa powszechnego dotyczą nominowania personelu nauczycielskiego, kierowników szkół i inspektorów. Zwłaszcza ważne są zmiany wprowadzone w zakresie nominowania inspektorów szkolnych. Dotychczas inspektorzy szkolni rekrutowali się z szeregów nauczycielstwa szkół powszechnych. Nowa ustawa przewiduje konkursy na stanowiska inspektorów. Do konkursu mogą się zgłaszać: 1) profesorowie gimnazjalni z co najmniej trzechletnią praktyką, 2) profesorowie progimnazjów, nie posiadający pełnego wykształcenia uniwersyteckiego, którzy jednakże złożyli egzamin na inspektorów szkolnych, wkońcu 3) nauczyciele szkół powszechnych, którzy złożyli egzamin na inspektora szkolnego, a pełnili już uprzednio funkcje inspektora przez okres najmniej dziesięcioletni. Pierwszy tego rodzaju konkurs odbył się w sierpniu 1934 r. i w konsekwencji przyczynił się do znacznego podniesienia poziomu inspektorów szkolnych.

Rozporządzenie z dnia 13 lipca 1934 r. zmieniło dotychczasowy skład i zakres działania Powiatowych Rad Szkolnych. Dotychczas Rady Szkolne mianowały nauczycieli wyższych szkół powszechnych, opiekowały się stanem budynków szkolnych i zarządzały majątkiem szkolnym. Wybieralni członkowie Rad niejednokrotnie nie mieli żadnych w zakresie szkolnictwa zainteresowań, a co gorsza kierowali się zazwyczaj przy spełnianiu swych czynności względami politycznemi. Nowa ustawa usunęła wybieralność członków Rad szkolnych, oraz odebrała Radom szkolnym prawo nominowania nauczycieli. W myśl nowej ustawy Rady szkolne są tylko organami doradczemi przy radach gminnych. Członkami Rad szkolnych są obecnie: dyrektor progimnazjum, główny nauczyciel szkoły powszechnej wyższej, lekarz powiatowy lub szkolny, ksiądz i jeden z wykształconych przedstawicieli gminy, wyznaczony przez radę gminną. Zakres kompetencyj nowych Rad szkolnych obejmuje przedewszystkiem sprawy gospodarcze szkół, a więc budowę i remonty budynków szkolnych, sprawy wewnętrznego urządzenia szkoły, pomocy naukowych oraz opieki nad niezamożną młodzieżą.

Nominacje dyrektorów wyższych szkół powszechnych przekazane zostały inspektorom okręgowym. Zostają dyrektorami zazwyczaj najzdolniejsi nauczyciele tych szkół, którzy mogą się wykazać conajmniej sześcioletnią służbą nauczycielską. Nauczycieli szkół powszechnych miejskich mianuje się w drodze konkursu. Nominacje nauczycieli szkół wiejskich zostały powierzone specjalnym komisjom; przewodniczy komisji inspektor szkolny, a członkami są jeden z profesorów gimnazjum, dyrektor szkoły powszechnej oraz nauczyciel, wybrany przez nauczycielstwo szkół powszechnych danego okręgu.

Inspektorów okręgowych mianuje Ministerstwo bezpośrednio, inspektorów powiatowych na podstawie konkursu. Do Ministerstwa należy kontrola nad wszystkiemi szkołami, opracowywanie dla nich programów, przepisów i regulaminów, inne czynności zostały przekazane inspektorom okręgowym. Siedmiu inspektorów szkolnych okręgowych poza wizytacjami ma za zadanie podnoszenie poziomu nauczania oraz szereg czynności administracyjnych, które dotąd wykonywało Ministerstwo. Inspektorzy szkolni okręgowi są również przełożonymi inspektorów szkolnych powiatowych, których zadaniem jest kontrola pracy pedagogicznej nauczycieli oraz sprawy nominacyj nauczycieli szkół powszechnych. Pozatem inspektorzy szkolni powiatowi mają obowiązek organizowania w każdej gminie jednej szkoły pokazowej, w której zastosowywane mają być najnowsze metody nauczania.

Szkoły powszechne wyższe znajdują się zazwyczaj w miejscowości leżącej w centrum gminy, i uważa się je za szkołę główną, a dyrektor jej współdziała w zakresie administracji szkolnej reszty szkół powszechnych gminy z inspektorem szkolnym powiatowym, pozatem jest członkiem komisji nominującej nauczycieli. Na czele szkół

 powszechnych niższych stoją kierownicy, na czele szkół powszechnych, które łączą w jedną całość szkoły powszechne niższe i wyższe — dyrektorzy.

Zmieniono również ustawę o przedszkolach dekretem z dnia 24 września 1934. Przedszkola przeznaczone dla dzieci od lat 5 do 7 winny powstać we wszystkich miejscowościach liczących conajmniej 5.000 mieszkańców. O ile dana miejscowość liczy większą liczbę mieszkańców, winno powstać tyle przedszkoli, by na każde 5.000 mieszkańców wypadło jedno. Liczba nauczycieli przedszkoli w Bułgarji jest narazie znikoma, ale dzięki systematycznym wysiłkom rządu — spodziewać się należy już w najbliższych latach znacznego wzrostu.

Uwadze i trosce rządu bułgarskiego nie uszło i szkolnictwo specjalne, które w formie klas równoległych jest uruchamiane. Przewiduje się nadto utworzenie w większych miastach poradni medyczno-psychologicznych, których zadaniem będzie zajęcie się dziećmi anormalnemi.

Rozporządzenie z dnia 24 grudnia 1934 nakłada na państwo i samorząd obowiązek opieki nad dziećmi specjalnie zdolnemi. Na zasadzie powyższego rozporządzenia utworzony został przy Ministerstwie Oświaty „Fundusz dla wybitnie zdolnych dzieci i młodzieży". Fundusz ten jest zasilany dochodami z opłat specjalnych, obowiązujących przy wnoszeniu podań skierowywanych do instytucyj związanych bezpośrednio z Ministerstwem Oświaty oraz opłatami gminnemi w wysokości zależnej od ilości mieszkańców. Fundusz ten ma być użytkowany na stypendja dla wybitnie zdolnych dzieci i młodzieży. Poza stypendjami pieniężnemi ustawa przewiduje dla tego typu uczniów otwarcie w każdem większem mieście internatów, w których otrzymają bezpłatnie utrzymanie i mieszkanie. Ponadto rozporządzenie przewiduje pewną możliwość odpowiedniej zmiany programów szkolnych, według życzeń uczniów, którzy okażą wybitne zdolności w kierunku jakiejś gałęzi nauki czy sztuki.

Gimnazja bułgarskie w obecnej swej formie istnieją od 57 lat, i nie zostały zreorganizowane mimo, że wymagania życia atakują od dłuższego czasu ich program, pozatem gimnazja dostarczały o wiele więcej kandydatów na stanowiska urzędnicze, aniżeli tych stanowisk mogło państwo ofiarować. Ta nadprodukcja zaczęła przyjmować zatrważające rozmiary, tak dalece, że rząd bułgarski widział się zmuszonym do podjęcia radykalnego rozwiązania. To też w maju 1934 r. zamknął 41 gimnazjów niepełnych i 28 gimnazjów w małych miasteczkach.

W miejsce zniesionych gimnazjów z początkiem roku szkolnego 1934/35 zostało otwartych 54 szkół średnich „realnych". Jest to nowy typ szkół, trzyletnich, do których mają wstęp wszyscy kończący pełną, siedmioletnią szkołę powszechną. Zadaniem tych szkół jest przygotować młodzież do życia. Odpowiednio do tego celu został ułożony program tych szkół. Przedmioty, których się w tych szkołach naucza są następujące: religja, nauka moralna, język i literatura bułgarska, jeden z języków nowoczesnych według wyboru: francuski, niemiecki, angielski lub włoski, język rosyjski, historja Bułgarji, historja cywilizacji, geografja, geografja ekonomiczna Bułgarji, socjologja, nauka obywatelska, hygjena, algebra i rachunki praktyczne, przyroda, śpiew, muzyka, gimnastyka i roboty ręczne. Program ten w szkołach przeznaczonych dla dziewcząt uzupełniony jest robotami kobiecemi, nauką gospodarstwa i opieką nad dzieckiem.

Program szkół średnich „realnych" jakkolwiek różni się zasadniczo od programu dwu pierwszych klas gimnazjum, zachowuje jednak charakter szkoły ogólno-kształcącej. Między szkołą średnią „realną" a gimnazjum istnieje pewien pomost. A mianowicie, uczniowie kończący z postępem dobrym drugą klasę szkoły średniej „realnej" mogą być przyjęci do odpowiedniej klasy gimnazjum, po zdaniu egzaminu uzupełniającego z przedmiotów, obowiązujących w gimnazjum, a które nie są uwzględnione w programie szkół średnich „realnych". Pozatem ukończenie klasy drugiej szkół średnich „realnych" otwiera wstęp do wszystkich szkół zawodowych, po złożeniu egzaminu wstępnego. W roku

szkolnym 1935/6 zostanie otwarta trzecia klasa szkoły średniej „realnej". Program nauki tej klasy będzie odpowiadał potrzebom regjonalnym.

W związku z utworzeniem nowego typu szkoły średniej, rozpoczęto pracę nad opracowaniem jednolitej ustawy o szkolnictwie bułgarskiem. Dużą trudność stanowi to, że szkoły zawodowe podlegają odnośnym rzeczowym ministerstwom. Ażeby więc zapewnić jak największą jednolitość w szkolnictwie, powołano do życia Międzyministerjalną Komisję, mającą za zadanie podjęcie studjów nad zagadnieniami organizacyjnemi całego szkolnictwa.

Stała Komisja Międzyministerjalna istnieje przy Ministerstwie Oświaty już od 5 miesięcy i opracowała ogólnie instrukcje, odnoszące się do reorganizacji zakładów naukowych wszystkich typów i stopni. Komisja ta opracowała również warunki przyjmowania uczniów średnich szkół „realnych" do szkół średnich innych typów. Również rozpoczęto prace nad szkołami i kursami dokształcającemi. Nowe szkoły dokształcające przeznaczone będą dla pracowników obojga płci wszelkich zawodów, nie wyłączając służby domowej. Zadaniem szkół dokształcających ma być uzupełnienie ogólnego wykształcenia uczniów oraz danie im sposobności wydoskonalenia się w wybranem rzemiośle.

Równolegle do reformy szkolnictwa średniego, której rezultatem jest stworzenie nowego typu szkoły średniej, Ministerstwo Oświaty przedsięwzięło rewizję programów gimnazjów. Zmiana ta jednak, mająca na celu przystosowanie programów gimnazjów do nowych wymagań wiedzy i życia nie została jeszcze ukończona. W zakresie szkół średnich unormowano tylko sprawę nominacyj nauczycielskich oraz przyjmowania uczniów. Na mocy rozporządzenia z dnia 3.VIII. 1934 r. w sprawie nominowania profesorów gimnazjów, instytutów i szkół średnich „realnych" — wprowadzono nominacje z konkursu. Rozporządzenie natomiast z dnia 7.VIII. 1934, dotyczące uczniów, przyznało prawo uczęszczania do gimnazjum tylko uczniom najzdolnieszym, którzy mają w perspektywie kończenie uniwersytetu. Ci z uczniów, którzy w dwu pierwszych klasach gimnazjum otrzymają tylko stopień dostateczny — nie będą mogli kończyć gimnazjum.

Dla zrealizowania tych ogromnych celów kulturalnych Bułgarja zmobilizowała wszystkie siły intelektualne od szkoły powszechnej po uniwersytet. Widocznym rezultatem tej polityki było ogłoszenie nowej ustawy o założeniu funduszu „Teatru, literatury i sztuki bułgarskiej", utworzonego z sum pozabudżetowych — a mającego spieszyć z pomocą tym, którzy w wymienionych dziedzinach pracują, a którzy nie mają odpowiednich warunków materjalnych. Fundusz czerpie dochody z dopłat do biletów do operetki, kina, do zakupywanych gramofonów, fortepianów i t. d.

W opracowaniu znajdują się projekty, dotyczące uruchomienia czytelń i kinoteatrów kształcących.

W końcu wspomnieć należy wypadek o ważnem znaczeniu dla życia kulturalnego Bułgarji, a mianowicie powstanie w roku szkolnym 1934/35 „Związku Nauczycielstwa", który łączy wszystkie organizacje nauczycielskie i urzędników administracji szkolnej w jedną organizację zawodową.

T.

SZKOLNICTWO ŚREDNIE W HOLANDJI.

Według statystyki na dzień 15 września r. 1934 liczono 55 gimnazjów, 138 szkół realnych, 46 liceów, 19 szkół specjalnych dla dziewcząt i 40 handlowych, razem 298 średnich zakładów naukowych, w których frekwencja wynosiła 54.283 uczniów i uczenic.

T. J.

SZKOLNICTWO POLSKIE W NIEMCZECH.

Przedstawiony w Nr. 8 — 10 z 1933 r. „Oświaty i Wychowania" stan szkolnictwa polskiego w Niemczech ulegał w ciągu następnych dwóch lat pewnym zmianom, które

 warto zobrazować. Jak wiadomo, rozwój właściwego szkolnictwa polskiego w Niemczech pod postacią nie kursów języka polskiego, lecz rzeczywistych szkół polskich, rozpoczął się dopiero w roku 1929 po wydaniu „Ordynacji szkolnej", umożliwiającej istnienie zakładów naukowych z polskim językiem nauczania. Wówczas ludność polska po przez swoją organizację oświatową „Związek Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech" rozpoczęła akcję zakładania prywatnych polskich szkół powszechnych, których ilość w r. szk. 1931/32 doszła do 67 o 1883 uczniach. Niestety kryzys finansowy zmusił w r. 1932 do zaprzestania tworzenia nowych szkół, a pierwszy okres rządów hitlerowskich wpłynął niekorzystnie na frekwencję uczniów, która osiąga swoje minimum w kwietniu 1934 r. przy 1.597 uczniach. Rok 1934/35 przynosi acz powolną lecz stałą poprawę i następny rok szkolny 1935/36 zostaje rozpoczęty już z 1.692 uczniami, który to stan teraz nieco się pogorszył przez zmniejszenie do 1.679.

Stan obecny prywatnego szkolnictwa powszechnego w Niemczech przedstawia się następująco:

Prowincja Pogranicze	szkół 26,	uczniów 1.180
„ Prusy Wschodnie	„ 22	„ 369
„ Górny Śląsk	„ 10	„ 123
„ Pomeranja	„ 1	„ 7
Razem	szkół 59,	uczniów 1.679

Bardzo dobrze rozwija się prywatne gimnazjum polskie w Bytomiu, które mając w r. 1933/34 153 uczniów i w r. 1934/35 204, liczy ich obecnie 246; w bieżącym roku odbyła się w gimnazjum pierwsza matura.

Oprócz prywatnych szkół powszechnych polskich istnieją w Niemczech publiczne szkoły powszechne z polskim językiem nauczania, ilość ich jednak stale się zmniejsza ze względu na to, iż w rzeczywistości nie są one szkołami polskiemi. Ich ilość wynosząca w r. 1933/34 10 o 151 uczniach zmalała w r. 1934/35 do 9 o 115 uczniach, a obecnie jest na terenie prowincji Górnego Śląska szkół 8, uczniów 96.

W zakresie nauki języka polskiego jako przedmiotu w publicznych szkołach powszechnych z niemieckim językiem nauczania nastąpiło również zmniejszenie — gdy w r. 1932/33 nauka ta odbywała się w 15 szkołach dla 211 uczniów na terenie Pogranicza, Prus Wschodnich i Górnego Śląska, obecnie odbywa się tylko na terenie prowincji Pogranicza w 5 szkołach dla 68 uczniów.

Prywatne kursy popołudniowe języka polskiego dla dzieci uczęszczających do szkół niemieckich rozwijały się coraz liczniej do roku 1932/33, kiedy ich było 105 o 4.209 uczniach, r. 1933/34 przynosi zwiększenie ilości kursów do 113, lecz zmniejszenie ilości uczniów do 3.672, w r. 1934/35 następuje zwiększenie ilości kursów do 149 i uczniów do 4.216, rok bieżący przynosi zmniejszenie, ponieważ istnieje w całych Niemczech kursów 137, uczniów 4.001.

W zakresie wychowania przedszkolnego po r. 1933/34, kiedy było 25 ochronek o 371 dzieciach, następuje zmniejszenie w r. 1934/35 do liczby 24 ochronek i 334 dzieci, a rok obecny przynosi dość znaczne zwiększenie, gdyż jest w Niemczech ochronek polskich 27, dzieci 468.

Jeżeli teraz przejdziemy do cyfr ogólnych, to stwierdzić możemy, że po najlepszych wynikach r. 1931/32, kiedy w 263 zakładach kształciło się 7 867 dzieci polskich, nie dochodzi się już do tego stanu, gdyż:

rok 1932/33	daje	w 243	zakładach	7.165 dzieci
„ 1933/34	„	„ 226	„	6.255 „
„ 1934/35	„	„ 258	„	6.677 „
„ 1935/36	„	„ 237	„	6.588 „

Po złym 1933/34 r. widzimy poprawę w r. 1934/35, a potem w roku bieżącym pogorszenie znaczniejsze pod względem ilości zakładów, mniejsze pod względem ilości uczniów. Jeśli ograniczymy się do dzieci w wieku szkolnym i przetłómaczymy dane na cyfry procentowe, to okaże się, że procent dzieci polskich w Niemczech pobierających naukę po polsku lub przynajmniej naukę języka polskiego wynosi w ostatnich kilku latach — w r. 1932/33 — 5,13%, w r. 1933/34 — 4,51%, w r. 1934/35 — 4,88%; w r. 1935/36 — 4,68%. Procent to bardzo mały i, jak stwierdzić niestety należy, nie powiększa się.

E. Z.

KONFERENCJA SZKOLNA PAŃSTW SKANDYNAWSKICH.

W dniach 6 — 8 sierpnia r. b. odbyła się w Sztokholmie XIV Konferencja Skandynawska z udziałem 5.000 nauczycieli ze Szwecji, Danji, Norwegji, Finlandji i Islandji. Zaproszono też przedstawicieli Estonji, Łotwy i Litwy. Podczas konferencji wybitni fachowcy skandynawscy wygłosili szereg wykładów o bieżących zagadnieniach szkolnych i pedagogicznych.

T. J.

JĘZYKI NOWOŻYTNE W SZKOŁACH SZWEDZKICH.

Prócz nauki trzech języków obcych, objętych oficjalnym programem, a mianowicie: niemieckiego, angielskiego i francuskiego, szkoły średnie w Sztokholmie wprowadzają ponadto naukę trzech dalszych: rosyjskiego, hiszpańskiego oraz włoskiego.

T. J.

OŚWIATA NA WĘGRZECH.

Budżet Ministerstwa Oświaty wynosił ostatnio 88 572 000 pengö, wykazując, obok zmniejszonych wydatków na administrację centralną, szereg pozycyj na kulturę fizyczną, inwestycje i t. d. Uchwalona przed kilku laty przemiana 6-io klasowej szkoły powszechnej na 8-io klasową posuwa się ze względów finansowych dosyć wolno. W r. szk. 1927/28 było w klasach 7 i 8 837 uczniów, a w r. szk. 1934/35 liczba ta wzrosła do 5913.

T. J.

SZKOLNICTWO Z.S.R.R. W R. SZK. 1935/36.

Organizację roku szkolnego na całym obszarze Związku Rad (ZSRR) reguluje rozporządzenie Ludowego Komisarjatu Oświaty z dnia 9 lutego r. b. (Nr. 220/19/D).

W części wstępnej tego rozporządzenia podkreślono braki przygotowania i pracy szkolnej w roku ubiegłym (1934/35). Braki te były następujące: 1) niezadowalający remont budynków szkolnych, 2) niewykonanie poleceń Centralnych Władz Oświatowych odnośnie zaopatrzenia szkół w meble jednego typu oraz potrzebny inwentarz, 3) niedostateczne przestrzeganie regularnej, 100% frekwencji młodzieży (spowodowanej m. i. brakiem należytych internatów szkolnych, złą organizacją odżywiania uczniów i zaopatrzenia ich w odzież i obuwie), 4) nieodpowiedni stosunek do nauczyciela (wstrzymywanie poborów, złe zaopatrzenie w produkty spożywcze, niezadowalająca realizacja postulatów w zakresie wyższych kwalifikacyj nauczycielstwa).

Prace, przewidywane na rok bieżący, idą w trzech kierunkach: 1) konsolidacji szkolnictwa powszechnego, 2) dalszego rozwoju sieci szkół siedmioletnich, 3) umocnienia szkoły w myśl rezolucyj XVII Zjazdu partyjnego i Centralnego Komitetu Partji. Przedewszystkiem chodziło tu o zwiększenie ogólnej liczby uczniów przy jednoczesnem odciążeniu poszczególnych jednostek klasowych.

Kontyngenty uczniów na r. 1935/36 w szkołach powszechnych, średnich niepełnych i pełnych w RSFSR, zatwierdzone przez rząd na wniosek Ludowego Komisarjatu Oświaty, przedstawiają się, jak następuje:

Klasy	I — IV	12842.7	tys.	wobec	12665.0	tys.	w r. szk. 1934/35
„	V — VII	4130.0	„	„	3315.02	„	„ „ „ „
„	VIII — X	326.4	„	„	187.66	„	„ „ „ „

Wzrostowi sieci i kontyngentów ma towarzyszyć dalsza poprawa warunków pracy szkolnej w postaci: 1) zmniejszonej liczebności klas, która wyniesie:

w klasach	I — IV	37.5	uczniów	wobec	39.9	uczniów	w r. 1934/35
„ „	V — VII	37.2	„	„	38.6	„	„ „ „
„ „	VIII — X	33	„	„	35	„	„ „ „

i 2) powiększonych wydatków „operacyjnych" na jednego ucznia

dla klas	I — IV	15.43	rb.	wobec	10.3	rb.	w r. szk. 1934/35
„ „	V — VII	41.06	„	„	27.4	„	„ „ „ „
„ „	VIII — X	40.35	„	„	30.0		„ „ „ „

przyczem ogólna norma kosztów w stosunku do jednego ucznia będzie wynosiła:

na klasy	I — IV	66.12	rb.	wobec	47.8	rb.	w r. szk. 1934/35
„ „	VI — VII	174.95	„	„	134.4	„	„ „ „ „
„ „	VIII — X	265.7	„	„	222.19	„	„ „ „ „

Obok tego ulegnie zwyżce, naskutek zwiększonych kwalifikacyj i lat pracy, przeciętna norma uposażenia nauczycieli:

na klasy	I — IV	108.62	rb.	wobec	102.15	rb.	w r. szk. 1934/35
„ „	V — VII	138.75	„	„	131.57	„	„ „ „ „
„ „	VIII — X	141.83	„	„	134.0	„	„ „ „ „

W zakresie podręczników szkolnych nastąpić ma uzupełnienie posiadanej już przez szkoły w roku ubiegłym ilości książek o dalsze 29.200 tysięcy egzemplarzy stabilizowanych podręczników. W szkołach wzorowych, jak również we wszystkich szkołach Moskwy, Leningradu, Magnitogorska i Dalekiego Wschodu, każdy uczeń dostanie ponadto komplet wszystkich podręczników. Nauczyciel zaś otrzyma z początkiem roku szkolnego — jako uzupełnienie wydanych już poprzednio 13 metodyk dla szkoły powszechnej i 14 dla szkoły średniej niepełnej i pełnej — 10 metodyk, wypisy z historji i geografji, 2 zbiory dyktand i szereg innych pomocy z każdego przedmiotu.

Z innych materjałów otrzymują uczniowie wszelkich typów szkół: 1) po 5 ołówków, 2) po 6 piór, 3) po 22 zeszyty — w klasach I — IV, a po 48 zeszytów w klasach V — X na rok. Prócz tego w szkołach wzorowych dostaną dodatkowo po 12 zeszytów, a w szkołach narodowościowych po 6 zeszytów — na rok.

Przemysł dostarczy szkołom w r. 1935/36, na podstawie zatwierdzonego przez rząd planu, urządzeń szkolnych i technicznych na sumę 80 miljonów rubli.

W celu należytego rozpoczęcia nowego roku szkolnego (w dniu 1 września) poleca się wszystkim lokalnym oddziałom oświaty ludowej: 1) przygotować konkretny plan przygotowawczy dla miejscowych szkół i podać go do wiadomości poszczególnych kierowników w terminie dwutygodniowym, a w terminie pięciotygodniowym przesłać do Ludowego Komisarjatu Oświaty; 2) dokonać rozdziału i przydziału personelu pracowników szkolnych, odpowiedzialnych osobiście za cały tok prac przygotowawczych do nowego roku szkolnego, 3) opracować dokładny plan rejonowy zaopatrzenia szkół w opał, a w każdem mieście i wsi — plan remontu przy udziale miejscowej ludności i rodziców — oraz plan rozwoju sieci szkolnej, 4) w terminie siedmiotygodniowym przesłać do Państwowego Zaopatrzenia Kulturalnego („Goskultsnab") zapotrzebowanie na: a) urządzenie pracowni, warsztatów i laboratorjów wszystkich szkół masowych i wzorowych, b) pomoce naukowo-poglądowe (mapy geograficzne, globusy, tablice-obrazy), a jednocześnie przedsięwziąć środki celem samoistnego przygotowania niezbędnych rzeczy — w terminie do połowy sierpnia. Do dnia 25 sierpnia mają być skompletowane zarówno szkoły, jak i pojedyncze klasy ze szczególnem uwzględnieniem specjalnych

instytucyj i klas dla dzieci umysłowo zaniedbanych, aby nie obniżać ogólnego poziomu nauki.

Celem wzmocnienia materjalnych podstaw szkół, wszyscy bez wyjątku kierownicy winni zażądać przydziału gruntu i opracować plan gospodarowania na nim. Środki pieniężne, potrzebne na zakup wszelkiego rodzaju pomocy, mają być m. in. dostarczone przez organizacje społeczne, przedsiębiorstwa i rodziców — ściśle według zasad, ustalonych przez Ludowy Komisarjat Oświaty, a przy odnawianiu umów z „kołchozami" szkoły winny się domagać przydziału młodego inwentarza hodowlanego (cieląt, prosiąt, królików i ptactwa).

Otwieranie nowych szkół może się odbywać jedynie pod warunkiem posiadania: 1) odpowiedniego personelu pedagogicznego, 2) pełnego kompletu umeblowania szkolnego oraz inwentarza, 3) minimum urządzeń i pomocy naukowo-szkolnych, 4) minimum podręczników i zasobów na bibljotekę uczniowską, przyczem odnośny plan winien mieć na względzie zupełną likwidację trójzmianowości lekcyj.

Rozporządzenie z d. 9 lutego zwraca też baczną uwagę na sprawę nauczycieli, zwłaszcza zaś — młodych. Początkujące siły nauczycielskie winny być kierowane do takich szkół, gdzie mogłyby znaleźć pomoc ze strony doświadczonych i wykwalifikowanych pedagogów. Nauczyciele, posiadający skrócone przygotowanie zawodowe („uskorienniki") winni, z reguły, pracować w szkole początkowej z jedną tylko klasą, najwyżej zaś — z dwiema, a w niepełnej szkole średniej nauczyciele mogą być zatrudnieni w zakresie jednego przedmiotu, w poszczególnych zaś wypadkach — dwóch pokrewnych przedmiotów.

Lokalne władze oświatowe winny również wzmocnić kontrolę nad jakością pracy na dziesięciomiesięcznych kursach dla nauczycieli szkół powszechnych i niepełnych średnich oraz zakomunikować organom podwładnym plany, dotyczące podniesienia kwalifikacyj nauczycielstwa i opracowane na podstawie liczb kontrolnych Ludowego Komisarjatu Oświaty.

Szczególną opieką mają władze otoczyć sprawy materjalne nauczycieli — mieszkaniowe, opałowe, aprowizacyjne, zdrowotne.

W zakresie kursów korespondencyjnych dla nauczycieli („zaocznoje obuczenje") należy: obsadzić je siłami odpowiednio ukwalifikowanemi, pracę przystosować do kontyngentów, ustalonych przez władze centralne. Pozatem podczas feryj wiosennych winny być przeprowadzone specjalne kursy sześciodniowe.

Zajęcia pozaszkolne z dziećmi muszą objąć działalność całej sieci takich instytucyj, jak: teatry dla młodzieży, domy wychowania artystycznego, kluby, stacje techniczne, rolnicze i wycieczkowe, bibljoteki dziecięce, koła sportowe. Przy poparciu materjalnem przedsiębiorstw, kołchozów i innych organizacyj gospodarczych winna każda szkoła urządzić u siebie boiska oraz zakupić potrzebny sprzęt sportowy, książki do bibljotek i instrumenty muzyczne.

Przygotowanie odpowiednich kadr pracowników oświaty pozaszkolnej będzie realizowane przez specjalne kursy i seminarja.

W zakresie naukowo-metodycznym i wychowawczym kierownicy szkół mają przygotować całoroczny plan pracy, a oprócz tego — plan półroczny dla całej szkoły i dla każdego nauczyciela osobno.

Wszystkie oddziały oświaty ludowej winny zmobilizować do szkolnych prac przygotowawczych szerokie warstwy społeczne ze szczególnem uwzględnieniem sekcyj kultury sowietów, komisyj kultury i bytu „kołchozów" oraz komitetów współpracy przy szkołach, pociągając do konkretnego współdziałania za ich pośrednictwem robotników, masy „kołchozne" i rodziców. Te szkolne prace przygotowawcze należy zreorganizo-

 wać w ten sposób, aby się wyraziły w codziennej, systematycznej trosce o wzorowy stan budynków szkolnych i dziedzińców, szkolnych gospodarstw, urządzenia klas, warsztatów, gabinetów, laboratorjów i t. p. W okresie czasu luty—marzec mają się odbyć konferencje „aktywistów" komitetów współpracy, w celu podzielenia się wynikami zdobytych doświadczeń.

Wzorem roku ubiegłego, rezultaty całej kampanji przygotowawczej winny być zaakceptowane przez specjalną komisję i potwierdzone w osobnym akcie. T. J.

PROGRAM NAUK W SZKOLNICTWIE SOWIECKIEM W R. 1935/36.

Tegoroczny program nauk w szkole powszechnej i średniej, pełnej i niepełnej, oparty jest na podstawie przeszłorocznej, przyczem został utrzymany podział wyżej wymienionych szkół na dwie kategorje: miejską i wiejską. Szkoły wiejskie mają, z reguły, kurs nauk obszerniejszy, a norma tygodniowa zajęć jest o kilka godzin wyższa niż w szkole miejskiej dzięki szczególnie uprzywilejowanemu stanowisku języka rosyjskiego i matematyki.

W czteroklasowej szkole powszechnej w programie figuruje dziewięć grup przedmiotów: język rosyjski, matematyka, przyrodoznawstwo, nauka obywatelska, historja, geografja, kultura fizyczna, praca ręczna, rysunki i modelarstwo, śpiew i muzyka. Liczba godzin wynosi tygodniowo od 24 (w klasie I) do 30 (w klasie IV). W kategorji miejskiej odpowiednie cyfry są o kilka godzin mniejsze.

W szkole średniej niepełnej, siedmioklasowej, liczba przedmiotów podnosi się do piętnastu, a wśród nowych nauk znajdują się: fizyka, chemja, język obcy, praca ręczna, rysunki i kreślenie, przyczem trzy ostatnie występują jako przedmioty odrębne, podczas gdy w szkole powszechnej tworzyły one jedną grupę wspólną. Norma tygodniowa godzin wzrasta od 24 (w klasie I) do 36 (w klasie VII). I znowu wieś ma przewagę nad miastem, gdzie liczba godzin jest nieco niższa.

Wreszcie w pełnej, dziesięcioletniej szkole średniej przybywają dalsze trzy przedmioty, a mianowicie: geologja i mineralogja, astronomja i sztuka wojenna z liczbą godzin zmienną — od 20 w klasie VIII do 30 w klasie X. T. J.

KURSY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W Z. S. R. R.

W roku bieżącym w Rosji sowieckiej będą czynne dwa rodzaje kursów, przygotowujących kadry nauczycielstwa szkoły powszechnej i średniej: kursy dziesięciomiesięczne i roczne. Przyjęcia na obie kategorje kursów odbywa się wyłącznie w drodze egzaminów, które obejmują dla kategorji pierwszej: język rosyjski, matematykę, i historję, dla drugiej zaś — oprócz egzaminów z rosyjskiego (ustny i pisemny), matematyki i historji Z. S. R. R., obowiązujących dla wszystkich kandydatów, jeszcze szereg innych w zależności od wybranej specjalności. A więc — wstępując na wydział historyczny — zdaje się z historji nowożytnej; na języki i literaturę — z literatury rosyjskiej w. XIX i współczesnego piśmiennictwa Z. S. R. R.; na wydział fizyko - matematyczny — z fizyki, geometrji i algebry (pisemny); na geograficzno - przyrodniczy — z podstaw teorji ewolucji i geografji fizycznej Z. S. R. R.

Co do programu nauk na kursie dziesięciomiesięcznym, to obejmuje on 1440 godzin, z których przeszło 600 przypada na język rosyjski wraz z metodyką i matematykę z metodyką, potem zaś idą w kolejności liczby godzin: przyrodoznawstwo, geografja, historja — wraz z metodyką, — pedagogika, pedologiczne podstawy pracy szkolnej, kultura fizyczna, literatura, praktyka pedagogiczna.

Kurs roczny nie różni się pod względem ogólnej sumy godzin od poprzedniego, jedynie tylko na wydziale przyrodniczo-geograficznym liczba godzin wynosi znacznie więcej, bo — 1575. Na studjum językowo-literackim czołowe miejsce zajmuje język rosyjski i literatura, potem: historja z metodyką, teorja literatury, językoznawstwo. Na wydziale historycznym jest historja Z. S. R. R., historja nowożytna, średniowieczna i starożytna (wraz z metodyką), leninizm, ekonomja polityczna i polityka ekonomiczna. Wydział przyrodniczo - geograficzny zawiera: geografję fizyczną i ekonomiczną, botanikę i i zoologję, chemję, biologję oraz metodykę tych różnych dyscyplin. Wreszcie grupa nauk matematyczno-fizycznych obejmuje: matematykę elementarną i wyższą, fizykę doświadczalną, kreślenie, praktykę pedagogiczną. Pozatem na wszystkich wydziałach figuruje historja rosyjskiej partji komunistycznej (bolszewików). T. J.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

PROBLEMY DYDAKTYCZNE W NAUCE ŁACINY.

W artykule p. t. „Łacińskie wypracowania szkolne na stopniu niższym" („Przegląd Klasyczny", r. 1935, 3) p. Leon Müller zastanawia się nad ćwiczeniami klasowemi, jako sprawdzianem wiadomości ucznia i sposobem kontrolowania ich przez nauczyciela. Wnioski, do jakich dochodzi, kwestjonują wartość takiej właśnie kontroli. Wątpliwe, zdaniem autora, znaczenie pisemnych prac szkolnych wynika stąd, iż nawet niedostateczny ich rezultat nie jest dowodem faktycznych braków ucznia w zakresie przerobionego materjału. Co za tem idzie — rezultat ten nie może być decydującą podstawą klasyfikacji ucznia. Proces myślowy, połączony z przekładem tekstu polskiego na język obcy, wymaga bowiem od ucznia całego szeregu dość skomplikowanych czynności, znacznie przewyższających wysiłek tłumaczenia z języka obcego na polski. Autor proponuje, wobec tego, przeprowadzenie kontroli umiejętności ucznia zapomocą t. zw. testów wiadomości. Takie zadanie testowe, przykładowo podane, składa się z ośmiu odrębnych kwestyj, mających wykazać nauczycielowi, jak uczniowie dają sobie radę: 1) z odróżnianiem przypadków w zdaniu, 2) z ich urabianiem, 3) z urabianiem czasów lub 4) strony biernej, 5) ze stosowaniem przymiotników, 6) ze zmianami, jakim podlega zdanie czynne, przechodzące na stronę bierną, 7) z wyrazami opuszczonemi i 8) z konstrukcją „accusativus cum infinitivo". Zdaniem p. Müllera, dodatnią cechą tego rodzaju kontroli stanowi zastąpienie kompleksu zagadnień, występujących w jednem zdaniu, pewną ilością kwestyj rozłożonych na szereg zdań odrębnych. Wynik całości ocenia się zapomocą zsumowania punktów, otrzymanych przez ucznia za każde rozwiązane zadanie.

Artykuł p. Jadwigi Loria: „Nauka gramatyki bez podręcznika" („Przegląd Klasyczny", 1935, 4) zwraca uwagę na szkodliwy stan rzeczy, istniejący w zakresie dydaktyki łacińskiej, a mianowicie: brak podręcznika gramatyki na niższym stopniu nauczania. Książka Lewickiego, czytanka wraz z gramatyką, wyrugowała w swoim czasie wszystkie inne gramatyki, używane przez uczniów. Usunięcie z tego podręcznika, w następnych wydaniach, gramatyki, wytworzyło lukę, której nie mogły wypełnić duże gramatyki obszerne i dość poważnie potraktowane: prof. Auerbacha i prof. Sinki. Taka sytuacja zmusiła nauczycieli łaciny do indywidualnego zaradzania złu zapomocą bądź dyktowania uwag gramatycznych do zeszytu, bądź wprowadzenia systemu luźnych kartek i t. p. Wszystkie te paljatywy, mniej lub więcej ułomne i niedostateczne, prowadziły w rezultacie, zdaniem autorki, do stwierdzenia nieodpartej potrzeby zwięzłego podręcznika gramatyki łacińskiej, ułożonego prościej i łatwiej, niż wymienione wyżej dwa dziełka, stojące na poziomie nauki licealnej. T. J.

ZAGADNIENIE DWUJĘZYCZNOŚCI DZIECI SZKOLNYCH.

„Deutsche Schulzeitung in Polen" w Nr. 10/11 z 5 września r. b. podaje ciekawy artykuł p. t. „Kwestjonarjusz o psychologicznych problemach dwujęzyczności".

Opierając się na książce Schmidt-Rohr „Muttersprache" (Jena 1934) bezimienny autor podaje przedewszystkiem jako punkt 1 wzór tablicy, przez której wypełnienie ma się otrzymać odpowiedź na pytanie, jakiego rodzaju jest obserwowana dwujęzyczność. Wypełnienie tablicy polega na podaniu, jaki język (niemiecki literacki, dialekt niemiecki, obcy literacki, obcy dialekt) jest używany w rodzinie, przy zabawie i na ulicy, jako język nauczania, jako przedmiot nauczania, jako język rozmowy w szkole i na

pauzach, w kościele, w literaturze, w dziennikach, w wojsku, w sądzie, w administracji.

Punkt 2 obejmuje ogólną charakterystykę środowiska przez odpowiedź na pytania: miejscowość, miejsce nauki, rodzaj szkoły, jakie inne szkoły i z jakim językiem nauczania są w tej miejscowości, skład uczniów (procent Niemców), ilość klas, czy miejscowość lub okolica jest zamieszkana przez ludność niemiecką zwartą czy też w rozsypce, jakim językiem mówi się w domu, jakim mówi matka z dzieckiem, jakim ojciec z dzieckiem, czy ojciec lub matka mówią paroma językami, czy dużo rozmawia się z dzieckiem i w jakim języku, jakimi językami mówiono poprzednio z dziećmi, jakiego języka używa dalsze otoczenie t. j. krewni, służba, język ojczysty nauczyciela, czy rodzice są dwujęzyczni i od jakiego czasu, czas trwania obserwacyj, sposób obserwacyj t. j. przypadkowy czy planowy.

Punkt 3 obejmuje ogólną charakterystykę obserwowanego dziecka, a mianowicie: wiek i płeć, stanowisko ojca (określenie warstwy społecznej), czy posiada rodzeństwo i którem jest skolei dzieckiem, kiedy pojawił się drugi język obok ojczystego, czy dziecko wyuczyło się łatwo drugiego języka, czy włada płynnie i biegle językiem ojczystym, czy łatwo mówi oboma językami.

Dalsze punkty 4, 5, 6 odnoszą się do sprawy ocen, jakie dziecko otrzymuje z języka wykładowego (czytanie, wypracowania, pisownia), jakie ma trudności w szkole i jaki jest ogólny poziom jego inteligencji.

Punkt 7 zapytuje o wpływy języka obcego na rozwój języka ojczystego, a mianowicie: przyśpieszenie lub zwolnienie tempa opanowania języka ojczystego, zmiany w słowotwórstwie i korzystaniu z zapasu słów, zmiany w wymowie, akcentowaniu i melodji wymowy, wpływy na radość wypowiadania się i biegłość w mówieniu.

Dalsze punkty od 8 do 12 rozwijają kwestję wpływu języka obcego, a mianowicie: czy wpływy są trwałe, czy przemijające, jakie z nich są trwałe, a jakie przemijające, czy na rozmaitych stopniach wieku wpływy są różnorodne, czy można zauważyć trwałe szkody dwujęzyczności, jak mieszanie wyrazów, mylną wymowę, mylne czytanie i pisanie, czy te braki występują częściej w stanach afektu, czy można zauważyć, na skutek dwujęzyczności jakieś trwałe upośledzenia, wchodzące już w zakres ustroju fizycznego (jąkanie).

Punkt 13 zapytuje, czy jeden z języków i który używany jest w poszczególnych okolicznościach życia (język modlitwy, zabawy, rozmowy na pauzach, w najbliższem gronie kolegów).

Punkty 14 — 16 pragną wyjaśnić, czy dwujęzyczność wpłynęła na przyśpieszenie, czy opóźnienie ogólnego rozwoju duchowego dziecka, na zmianę poziomu jego inteligencji, na zmianę zainteresowań, pilności, uwagi, na zmianę szybkości rozwoju ogólnego, czy dzieci dwujęzyczne posiadają jakie charakterystyczne właściwości w zakresie uczucia, woli i rozumowania.

Wreszcie punkt 17 zawiera pytanie, jak zachowują się dzieci dwujęzyczne wobec jednojęzycznych i jakie panują wśród nich wzajemne stosunki.

Niewątpliwie przeprowadzenie takich badań pomimo wielkich trudności w ich dokładnem wykonaniu dałoby pożądany materjał dla naukowego określenia potrzeby nauczania w języku ojczystym. E. Z.

ROLA SZKOŁY W USTROJU DEMOKRATYCZNYM.

Problemy wychowawczo-obywatelskie zajmują wciąż centralne miejsce na łamach pedagogicznej prasy amerykańskiej. W znanem czasopiśmie „School and Society" dr. A. Stoddard zastanawia się nad funkcją szkoły w demokracji północno-amerykańskiej. System tamtejszego szkolnictwa przechodził w ciągu półtora wieku powolną ewolucję, pozostającą w ścisłym związku ze wzrostem samego państwa. Ale w całokształcie życia państwowego rola szkoły była niedoceniana, a co najmniej traktowana dość jednostron-

 nie. W ustroju demokratycznym szkoły mają przygotowywać młodzież do należytego wypełniania obowiązków obywatelskich i nietylko interpretować podstawy danego ustroju, ale również być środkiem, który realizuje ideały demokracji.

Szybki rozwój systemu szkolnego możliwy jest wówczas, kiedy programy i metody nauczania odpowiadają aktualnym potrzebom życia. W ciągu niemal stulecia wszystko, co czyniono w tym zakresie, sprowadzało się w Stanach Zjednoczonych do uczenia dzieci szkół powszechnych rzeczy, faktów i wiadomości, niezbędnych do egzystencji w pionierskiem społeczeństwie. Uzupełnieniem tego systemu było zawodowe wykształcenie nielicznych jednostek, uczęszczających do szkół wyżej zorganizowanych. Dopiero później zwrócono się do realizacji celów, o których marzono przy zakładaniu zrębów państwa; wykształcenie zaczęło zaspokajać potrzeby i wzbogacać życie coraz większej liczby młodych obywateli. Powstały różne typy „colleges" i wielkie uniwersytety, sieć muzeów i bibljotek ogarnęła cały kraj, radjo przeniknęło do miljonów ognisk domowych, a ambicją każdej gminy stało się udostępnienie dobrodziejstw kultury wszystkim pragnącym tego. Wreszcie przyszła walka o wolną szkołę i dostosowanie jej do istotnych a wciąż zmiennych potrzeb społecznych. Z tego punktu widzenia wielkiem zagadnieniem był od samego początku wybór najbardziej skutecznych metod i programów nauczania, któreby umożliwiły jednostce pełnię rozwoju i realizację jej prawa do szczęścia w ramach społeczeństwa.

Trzy kwestje wysuwają się tu na pierwszy plan: dwie z nich pozostają w związku z metodą nauczania, a mianowicie wyrabianie u młodzieży inicjatywy oraz krytycyzmu, trzecia zaś wiąże się ze sprawą programów, t. j. dotyczy doświadczenia, jakie młodzież wynosi faktycznie ze szkoły.

Inicjatywa jest tą bezcenną siłą duchową, bez której rola obywatela w ustroju demokratycznym byłaby wręcz nie do pomyślenia. Zjawia się więc pytanie, jak należy rozwijać inicjatywę u młodzieży w toku procesu wychowawczego, i w jaki sposób czyni się to w obecnej szkole. Jest rzeczą znaną, że inicjatywa ludzka zależy od objektywnych warunków otoczenia i ulega zmianom wraz z fizycznym i zmysłowym stanem człowieka. Wychowanie rozwija inicjatywę w taki sam sposób, w jaki się odbywa wszelkie inne nauczanie, t. j. przez postawienie ucznia w szeregu różnych sytuacyj, gdzieby — pod kierunkiem doświadczonego pedagoga — zmuszony był ujawnić samodzielność postępowania. Rosnąca młodzież znajduje wokół siebie mnóstwo problemów do rozwiązania. Winny one być jak najbardziej realne i budzić istotne zainteresowanie, a wówczas same narzucą uczniowi konieczność największego wysiłku. Z początku rozwiązanie problemów ułatwią umiejętnie rzucane pytania, następnie, inicjatywa ucznia zacznie sama już, automatycznie, pracować.

Niemniej ważne w dziele wychowania jest wyrabianie krytycznego sądu, t. j. umiejętność wybierania rzeczy naprawdę cennych z pośród wielu innych i wyciągania odpowiednich wniosków. Tę zdolność może szkoła wyrobić w uczniu tak, jak się wyrabia zręczność w grze, w rozwiązywaniu zadań matematycznych i t. p. Jest to droga długiej i nieustannej praktyki, w której zwłaszcza kilka faz posiada szczególnie doniosłe znaczenie. Dziecku trzeba uświadomić wagę oczywistości i jej roli przy formułowaniu sądów. Musi ono nauczyć się poszanowania dla faktów, musi pragnąć je znaleźć, to zaś winno wynikać z każdej fazy nauki szkolnej i charakteryzować każdy krok w procesie myślenia. Wówczas zdobędzie uczeń technikę posługiwania się faktami oraz formułowania właściwych wniosków. Ale w takim procesie wychowawczym bardzo łatwo — ze strony pedagogów — o wielce szkodliwe formy lenistwa umysłowego, o przesądy, to też, zdaniem autora, nauczyciele winni być zczasem troskliwie badani pod tym właśnie względem, jak dziś są egzaminowani ze znajomości rzeczy i metody.

Wreszcie — sprawa programów szkolnych, bez których dwie poprzednie byłyby niewystarczające. Człowiekowi nie jest wrodzona zdolność pełnego wykorzystywania życia: dochodzi do niej dopiero w drodze długich i cierpliwych studjów. Współczesna

szkoła amerykańska szczodrze udziela miejsca tym różnym problemom, które ludzkość uznała za wieczyste prawdy, zdolne zaspokoić najgłębsze pragnienia i porywy ludzkie. Nie wystarczą tu jednak najwspanialsze gmachy, ani arcydzieła sztuki, wiszące na ścianach izb szkolnych, ani też niezliczone tomy książek w bibljotekach bez rzeczy najważniejszej — rzetelnej pracy samej młodzieży.

Z poprzedniem zagadnieniem — roli wychowania — wiąże się bardzo ścisie inne, poruszone przez J. Stanley'a Gray'a, profesora uniwersytetu pittsburskiego, a dotyczące najistotniejszego charakteru pracy w szkole demokratycznej.

Szkoła — wywodzi autor — jest istotną kolebką demokracji i, aby tę demokrację utrzymać, winna wychować przyszłych obywateli tak, aby umieli rozwiązywać żywotne problemy państwowe. Analiza całego zagadnienia wykrywa wówczas trzy kwestje: 1) samą istotę rozwiązywania problemów, w ich rzędzie obywatelskich, 2) charakter i funkcję nauczyciela w szkole oraz 3) rodzaj problemów, jakie należy rozwiązywać w szkole.

Kwestja pierwsza sprowadza się do szeregu czynności, stanowiących w sumie technikę „dobrego myślenia". To myślenie charakteryzuje przedewszystkiem wrażliwość na problemy, t. j. chęć rozstrzygania ich. Wychowawca może zaszczepić tę wrażliwość swoim uczniom, jeśli znajdą w otoczeniu szkolnem właściwe problemy i będą je próbowali formułować. Ale problem postawiony w ten sposób zostanie zrozumiany dopiero na podstawie dotyczących go danych, które stanowią klucz do rozwiązania problemu. W tej czynności rozpoznawania faktów wychowanie odgrywa ważną rolę, ucząc odróżniać rzeczy istotne od mniej wartościowych. Zręczność w tym kierunku wyniknie z doświadczenia uczniów naskutek rozwiązywania przez nich wielu problemów, ale zdobyte informacje winny być uważane jedynie za środek, nie zaś — za cel sam w sobie, jak się to dzieje przeważnie w obecnym systemie wychowawczym. Po tamtych dwóch wstępnych krokach następują hipotetyczne rozwiązania problemu. Jedne z nich mogą być bezwartościowe, inne zaś — zasługiwać na pilną uwagę. Jeśli dane związane z problemem otrzymały należytą interpretację, a hipoteza odznacza się realnością, cała procedura jest inteligentna. Wychowanie konwencjonalne szczególnie zaniedbuje ten właśnie punkt: interpretacji faktów dokonywa nauczyciel, nie zaś uczeń, który, w rezultacie, nie może nauczyć się myśleć. Czwarty stopień omawianej techniki to — subjektywna ocena, jakiej zostaje poddane próbne hipotetyczne rozwiązanie. Jest to ćwiczenie „przewidywania" możliwych konsekwencyj, ściśle zależne od dokładności uprzednich faz. I tu również nauczyciel nie może zastąpić w myśleniu ucznia, którego należy zachęcać do samodzielnej oceny hipotez. Ocenę objektywną, następną zkolei, trzeba przeprowadzić zapomocą doświadczenia laboratoryjnego, skontrolowanej obserwacji, badania historycznego i t. p. Wszelkie myślenie wymaga objektywnego probierza i funkcja wychowania jest tu oczywista. Szkoła tradycyjna narzucała młodzieży rozwiązywania bezdowodowe, ucząc bezkrytycznej wiary w autorytety i dogmaty, podczas gdy szkoła postępowa rozwija metodę naukową, przestrzegając przed niebezpieczeństwem niesprawdzonej myśli. Ostatni wreszcie etap w technice zdrowego rozumowania, a mianowicie wniosek i uogólnienia, posiada szczególnie doniosłą wartość praktyczną, pozwala bowiem przy pomocy jednych danych rozstrzygać kilka zagadnień. Wobec tendencji młodzieży do przerzucania się z jednego problemu na drugi, bez wyciągania z tego trwałych korzyści, konieczne się staje w procesie wychowawczym wykrywanie pewnych ogólnych zasad, przez uogólnianie bowiem człowiek korzysta z nabytych doświadczeń.

W świetle tych rozważań oraz fundamentalnej zasady psychologji, iż wszelki organizm „uczy się czynić przez czynienie", funkcja nauczyciela w nowej szkole uległa całkowitej zmianie. Z dyktatora i sędziego staje się on doświadczonym doradcą, rozumiejącym, że dziecko może nauczyć się myśleć jedynie — myśląc samodzielnie. Szkoła zaś staje się płodnem w problemy i w dane do ich rozstrzygania środowiskiem, gdzie wychowawca w rozsądny sposób uwzględnia „dziedzictwo rasy", z którego ma korzystać ucząca się młodzież. W życiu szkolnem winna ona znaleźć zaprawę w rozwiązywaniu

 swych własnych zagadnień obywatelskich i demokratycznych, których podstawowe zasady napotka w późniejszem, dojrzałem już życiu. Przy inteligentnem organizowaniu otoczenia szkolnego zostaną uwzględnione, odpowiednio do poziomu umysłowego, zainteresowania uczniów, którzy nauczą się nietylko być specjalistami według wrodzonych im zdolności, ale również rozwiną w sobie szersze zamiłowania i zrozumienie. To zaś ułatwi im w przyszłości inteligentną współpracę społeczną, która zastąpi konflikty, płynące z ciasnoty umysłowej i zasklepienia.

Całokształt wychowania w dzisiejszej fazie cywilizacyjnej — konkluduje autor — sprzeciwia się wszelkim ograniczeniom „swobody akademickiej". Każdy problem, dotyczący ludzkości, jest, właściwie mówiąc, problemem szkolnym. Im bardziej wydaje się sporny, tem ważniejsze staje się zbadanie go w specjalnych, ułatwiających rozwiązanie, warunkach, jako to: laboratorja, poradnie, bibljoteki. Trudno bowiem tworzyć rzetelnych obywateli tam, gdzie nie są dyskutowane realne zagadnienia obywatelskie.

(„School and Society", August 31, 1935: „The function of the Schools in this democracy" by dr. Alexander J. Stoddard, Superintendent of Schools, Providence, R. J., and President of the Department of Superintendence of the National Education Association. — September 14, 1935: „What sort of Education is required for democratic citizenship?" by Professor J. Stanley Gray, University of Pittsburgh).

T. J.

MILITARYZM W SZKOLE NIEMIECKIEJ.

Die Deutsche Schule, organ Narodowo-Socjalistycznego Związku Nauczycieli poświęca numer czerwcowo-lipcowy (Brachet-Heuert), wychowaniu „obronnemu" (Wehrerziehung) w szkole powszechnej. Autor artykułu wstępnego, gen. v. Metzsch, wychodząc z założenia, że obrona kraju jest obowiązkiem ogólnym, stwierdza, że szkoła niemiecka musi również podporządkować się tej służbie, nie w tem znaczeniu, aby uczeń jaknajszybciej zapoznał się z karabinem maszynowym, lecz aby nauczyciel i oficer pracowali wspólnie, a nie uczyli rzeczy z sobą sprzecznych. Zawody nauczycielski i oficerski są z sobą związane, jednostronny nauczyciel bez cech żołnierskich jest typem wczorajszym, dla którego niema miejsca w Trzeciej Rzeszy. Celem wychowania jest zdyscyplinowany, wojowniczy Niemiec, który nie pragnie wojny, a nawet ją potępia, ale się jej nie boi, ani nie wierzy w jej usunięcie przez ludzi śmiertelnych; temu celowi musi służyć całe wychowanie wojskowo-polityczne. Już w szkole uczeń może się nauczyć wielu rzeczy, które się przydadzą żołnierzowi: tabliczki mnożenia można uczyć na końskich podkowach, logarytmy zastosować do zagadnień balistyki, w geografji może znaleźć zastosowanie wojna światowa, chemja dostarcza równie wiele przykładów dla pokojowej walki o codzienny chleb, jak dla wojny gazowej; prawa fizyczne dadzą się wyjaśnić równie dobrze na lokomotywie, jak na tanku i t. p. Nauczyciel musi sobie uświadomić, że wszystko, czego uczy, musi mieć wartość obronną, i że tę wartość obronną musi uświadomić uczniowi. Autor podkreśla pokojowe tendencje dzisiejszych Niemiec i stwierdza, że błędem byłoby budzić w młodzieży niecierpliwe pragnienie wojny; nie chodzi o to, aby dzisiejsza młodzież szkolna przeżyła wojnę, lecz aby w razie wojny, Niemcy zwyciężyły.

W następnym artykule H. W. Ziegler stwierdza, że w chwili obecnej w razie wojny młodzież przystąpiłaby do niej z takim samym zapałem, jakim ożywiał młodzież niemiecką w r. 1914 i 1915. Zagadnienie wychowania polega więc nie na wzbudzeniu tego zapału, lecz na jego utrzymaniu: jak należy przygotować młodzież, aby zachowała entuzjazm w okresie, w którym ten entuzjazm nie będzie miał materjalnego ujścia.

Po tych artykułach natury ogólnej znajdujemy szereg artykułów o zastosowaniu poszczególnych działów nauczania w szkole dla celów wychowania wojskowego.

R. Frankenberg podaje program wychowania wojskowego w szkole powszechnej: 1. Przy nauczaniu historji należy uwzględnić historję wojska niemieckiego, począwszy od czasów starogermańskich aż do chwili dzisiejszej, formy walki w przekroju historycznym, strategję, dzisiejszy skład i podział armji, wojnę przyszłości; oddzielnie traktować należy wojnę morska i wojnę powietrzną. 2. Przy geografji należy położyć nacisk na odczytywanie map i orjentowanie się w terenie, lecz większy jeszcze na wojskową geo-politykę, na naukę o położeniu centrów przemysłowych, węzłów komunikacyjnych, śpichrzów, kopalni i t. p. z punktu widzenia wojskowego, na ukształtowanie granic, na stosunek do sąsiadów. 3. W wykładzie biologji należy podać wiadomości o zaludnieniu kraju, o liczbie ludzi zdolnych do służby wojskowej, o stosunku ilości kobiet do mężczyzn, cyfry śmierci i urodzeń i t. p., zawsze w porównaniu z cyframi sąsiadów. 4. Dla wychowania wojskowego duże znaczenie ma śpiew, który nie został dotychczas dostatecznie wyzyskany do tego celu. Autor podaje spis piosenek żołnierskich, które powinny znaleźć miejsce w szkole. 5. Podobne znaczenie jak pieśń ma wiersz wojenny i wiersz polityczny. 6. Nauka języka niemieckiego przez dobór lektury może w najwyższym stopniu służyć celom wychowania wojskowo-politycznego, przyczem należy położyć nacisk na artystyczną i wychowawczą stronę czytanych dzieł; wiadomości wojskowo-polityczne powinny wypływać z nich w naturalny sposób. 7. Autor wymienia materjały poglądowe, które można zużytkować dla celów wychowania wojskowego: mapy wojenne, odpowiednie obrazy o treści wojennej i wojskowej, filmy szkolne i zbiory obrazków do epidjaskopu, wycieczki do muzeów, na wystawy, do kina; należy wyzyskać upodobanie dzieci do rysowania żołnierzy, statków, fortec, do budowania modeli statków, armat, tanków, samolotów.

Th. Müller podkreśla znaczenie geo-polityki w szkole; należy znać i doceniać swego przeciwnika, to też w szkole należy podawać wiadomości z psychologji narodów w zastosowaniu do wychowania wojskowego. Autor charakteryzuje narody najważniejsze dla Niemców, a więc ludy germańskie, ze szczególnem uwzględnieniem Anglików, dalej Francuzów i Włochów.

H. Lorch mówi o walce i obronie w nauczaniu języka niemieckiego. W imionach germańskich znajdujemy pierwiastki walki, podobnie jak wiele słów codziennego użytku bierze początek z okresów walki. Te pierwiastki należy uświadomić uczniom. Nauczyciel powinien uwzględnić gwarę żołnierską.

Fr. Wolter porusza zagadnienia wychowania wojskowego przy nauce przyrody, na pierwszy plan wysuwając obronę powietrzną. Obronie powietrznej poświęcony jest również artykuł G. Lercha. Wychowanie wojskowe młodzieży jest przygotowaniem do służby w wojsku, natomiast wyszkolenie i współpraca przy obronie powietrznej jest celem samym w sobie, gdyż młodzież szkolna męska i żeńska może oddać cenne usługi. Autor zwraca uwagę, że w szeregu państw kładzie się szczególny nacisk na obronę powietrzną, zaznacza, że w Polsce zwraca się uwagę przy nauczaniu w szkole na cywilną obronę powietrzną. W szkole powszechnej każdy przedmiot daje sposobność do zagadnień obrony powietrznej; obrona powietrzna nie powinna być specjalnym przedmiotem nauczania w szkole, lecz być podstawą nauczania wszystkich przedmiotów. Każdy nauczyciel powinien być z nią gruntownie obeznany i przejść przez odpowiednie przeszkolenie.

W. Hoffmeister referuje stosunek wychowania wojskowego do wychowania cielesnego. Sport doprowadził do indywidualizacji i ubiegania się o rekordy, do rozkładu idei wychowania fizycznego. Celem dzisiejszego wychowania fizycznego jest nawiązanie do wychowania wojskowego i wzbudzenie wojowniczego ducha o nastawieniu narodowo-heroicznem i narodowo-socjalistycznem. Wychowanie fizyczne i wychowanie wojskowe mają wspólny duchowy pierwiastek w pierwotnem zjawisku walki; o ile ten pierwiastek zatracą, zatracą również swą siłę.

(Die Deutsche Schule. Juni-Brachet/Juli-Heuert 1935).

Dr. R. Czaplińska-Mutermilchowa.

KSZTAŁCENIE WOJSKOWE W SZKOŁACH WŁOSKICH.

1 lutego 1935 roku we wszystkich szkołach średnich i wyższych we Włoszech odbyły się specjalne uroczystości, związane z uchwaleniem ustawy, znanej pod nazwą: „Naród pod bronią" a wprowadzającej obowiązkowe kształcenie wojskowe do szkół średnich i wyższych. Według ostatecznego tekstu ustawy i rozporządzeń wykonawczych program kształcenia wojskowego w szkołach średnich obejmuje 3 ostatnie klasy szkoły powszechnej oraz dwa pierwsze lata studjów wyższych i jest w szczegółach następujący:

Kurs I stopnia (6 klasa szkoły średniej): ogólne informacje o sile zbrojnej, jej konieczności, stosunku do instytucyj cywilnych, rekrutowanie, organizacja (1 godzina), wojsko (5 godzin), marynarka (3 godziny), aeronautyka (3 godziny), terenoznawstwo (2 godziny), budżet, milicja, kolonje (2 godziny), historja Wielkiej Wojny (4 godziny) — ogółem 20 godzin w roku; pozatem zwiedzanie koszar, obozów ćwiczebnych i t. p., praktyczne ćwiczenia z terenoznawstwa.

Kurs II stopnia 1 rok (7 klasa szkoły średniej): przegląd rozwoju siły zbrojnej, związek między polityką militarną, a polityką ogólną, polityka społeczna, ekonomja a duch narodowy, historja dawna (6 godzin), nauka o sile zbrojnej i broni, nauka strzelania (2 godziny), geografja wojskowa (3 godziny), wojsko (5 godzin), marynarka (2 godziny), powietrzna siła zbrojna (2 godziny) — ogółem 20 godzin; pozatem ćwiczenia i zwiedzanie jak wyżej. — 2 rok (8 klasa szkoły średniej) — związek między polityką militarną a polityką ogólną i t. d., podobnie, jak w pierwszym roku, historja czasów nowszych (8 godzin), nauka o broni, strategja powszechna, możliwości wojenne, czynnik moralny na wojnie (1 godzina), wojsko (5 godzin), marynarka (2 godziny), aeronautyka (2 godziny), porównanie sił zbrojnych różnych krajów (2 godziny) — ogółem 20 godzin; pozatem ćwiczenia, uczestnictwo w manewrach, zwiedzanie pól bitw i t. p.

Kurs III stopnia, przeznaczony dla studentów: 1 rok — 20 godzin wykładów o wychowaniu militarnem, nauce o sile zbrojnej, przygotowaniach wojennych w państwie współczesnem, istocie wojny, jako fenomenie politycznym i społecznym, filozofji wojennej, o Wielkiej Wojnie, o ogólnych zasadach prowadzenia wojny na lądzie, morzu i w powietrzu, o organizacji siły zbrojnej, o panowaniu na morzu i w powietrzu, o wychowaniu zbrojnego narodu. Pozatem zwiedzanie jak wyżej m. in. fabryk broni.

W 2-im roku również 20 godzin zajęć: tematy wykładów podobnie, jak w pierwszym, a pozatem: polityka militarna wielkich mocarstw od czasu Wojny Światowej, rozwój sztuki wojennej, wojna współczesna, najwyższe dowództwo wojenne, zastosowanie środków wojennych, technika obrony, obrona granic, jednolitość dowództwa, wpływ polityki na operacje wojskowe, wypowiedzenie wojny, mobilizacja, znaczenie kolonij; prócz tego ćwiczenia i zwiedzanie, jak wyżej.

(Internationale Zeitschrift für Erziehung — Drittes Heft 1935).

H. W.

WYCHOWANIE DLA WOLNEGO CZASU.

Ostatni numer miesięcznika The New Era, przeznaczonego dla rodziców i nauczycieli, poświęcony jest dwutygodniowej konferencji Ligi Nowego Wychowania (New Education Fellowship), która miała miejsce w St. Andrews (Anglja) w sierpniu r. b. Była to pierwsza brytyjska regjonalna konferencja Ligi Nowego Wychowania. Tematem jej było „Education for Leisure", podtytuł brzmiał: How to Create a Democratic Culture — Wychowanie dla wolnego czasu. Jak stworzyć kulturę demokratyczną.

Do zajęcia się problemem wolnego czasu zmuszają miljony bezrobotnych oraz postęp mechanizacji, który spowoduje skrócenie dnia pracy, pozostawiając więcej godzin wolnych do wypełnienia. Trzeba przekształcić system wychowania, by przygotować

nowe pokolenie do wolnego czasu. Wybrano odpowiedni czas na konferencję, gdyż prawie nie ulega wątpliwości, że rok bieżący przyniesie w Anglji przedłużenie obowiązku szkolnego do 16-go roku życia. W wychowywaniu dla wolnego czasu niema mowy o nowym przedmiocie czy ich grupie dodanej do programu szkolnego, lecz o nowem ujęciu całości wychowania. Coraz częściej wraca pytanie, jak wychować młode pokolenie, dla którego czas wolny nie przedstawiałby pustych, próżniaczych godzin. Jest to najbliższe zadanie, jakie wystąpiło na horyzoncie wychowawczym; chcąc je spełnić, trzeba znaleźć bliski związek pomiędzy wychowaniem a sztuką, wychowaniem a polityką w najszerszem tego słowa znaczeniu, wychowaniem a religją.

Wciąż jeszcze nauczanie szkolne porównać można z ceglanym budynkiem; gdy się pragnie dodać do programu jakąś rzecz, dodaje się ją tak, jak dodaje się poszczególne cegły do wznoszonego budynku; w rezultacie otrzymujemy przepełniony program; dodaje się naukę obywatelską i ekonomję, naukę o kraju, międzynarodowe porozumienie, jak przechodzić przez ulice, zły wpływ alkoholu i t. d. Zapomina się, iż ujęciem jedynie właściwem jest ujęcie programu z punktu widzenia asymilacji; każdy do niego dodatek powinien być wprowadzany organicznie, zmieniając w pewnym stopniu uprzednią zawartość. Nowe przedmioty muszą wypływać z tego, co uczniowie już robią, trzeba je scalić z materjałem w programie istniejącym i tylko stopniowo zmieniać jego zawartość. Pedagodzy, których interesują nauki obywatelskie, muszą pomieścić kształcenie obywatelskie w istniejącym programie, a nie dodawać oddzielny przedmiot. Przed wychowawcami doby dzisiejszej wyłonił się nowy, naglący problem, jest nim dostarczenie zarówno wychowawcy jak i wychowankom m o t y w u p r a c y. Postępowe szkoły odrzuciły już znaczną część balastu, na miejsce zewnętrznego przymusu i rygoru weszła wewnętrzna potrzeba tworzenia i poznania, lecz to nie wszystko, pragnienie wiedzy i twórczości musimy zjednoczyć z potrzebą dominującą — przydatnością.

Zwróćmy uwagę na fakt, dość znamienny, że szkoły w krajach dyktatorskich (Niemcy, Sowiety) rozwiązały pomyślnie problem dostarczenia motywu pracy. Zarówno nauczycielstwo jak młodzież tych krajów odczuwa, że ma w społeczeństwie funkcję do spełnienia. Ciągłe odwoływanie się do ich przydatności — wzmaga entuzjazm. Młodzież odczuwa, że przez swą pracę w szkole przyczynia się do zrealizowania programów państwowych.

Niech się pedagodzy zastanowią nad jednym znamiennym faktem, dlaczego trudno jest osiągnąć pozytywne wyniki pracy w klasach dla bezrobotnych? Dlatego właśnie, że bezrobotni nie mają do spełnienia w życiu żadnej funkcji.

W naszych krajach ucząca się młodzież jest w podobnej sytuacji, ona również stoi na uboczu od działań i życia. Różnica pomiędzy młodzieżą a bezrobotnymi jest ta, że stosujemy do niej przymus, młodzież m u s i uczyć się. Liga Nowego Wychowania zmniejszyła ten przymus, lecz tylko wówczas oddamy młodemu pokoleniu istotną przysługę, jeśli na miejsce przymusu wprowadzimy poczucie przydatności społecznej, które przedewszystkiem powinno być w nas samych.

Takie rozważania zawiera artykuł wstępny oparty na przemówieniu L. Z i l l i a e n s a.

W następnym artykule — B e z r o b o c i e a w y c h o w a n i e — A. D. L i n d s a y rozważa, jak należy nieść pomoc dokształceniową dla bezrobotnych. Gdy Robotniczy Związek Oświaty (Workers Education Association) i Ruch Oświaty Dorosłych (Adult Education Movement) przystąpiły przed około 30 laty do prowadzenia nauki z robotnikami (po dwie godziny dwa razy w miesiącu, godzina wykładu i godzina dyskusji oraz wypracowanie domowe), osiągały po upływie trzech lat bardzo dobre rezultaty. Robotnicy zdumiewali wykładowców wynikiem, jaki w krótkim czasie nauka ta przynosiła, osiągali nieraz wysoki poziom naukowy. Dlaczego tak było? Dlatego, że od chwili przerwania nauki w 14-tym roku życia, przez cały czas życie kierowało ich wykształ-

 ceniem, nauczyli się fachu, należeli do organizacyj robotniczych i związków. — Oświacie dorosłych na przeszkodzie stał brak czasu, to też myślano, jakież świetne wyniki dałaby praca tych ludzi, gdyby mogli więcej na nią przeznaczyć czasu! Przyszedł okres bezrobocia, kierownictwo W. E. A. przypuszczało, że nadeszła chwila, kiedy rozwinie szeroką działalność wśród bezrobotnych. Lecz okazało się, że bezrobotnych nie interesowała nauka, odrazu straciła dla nich wszelką wartość, gdyż zabrakło podstawy życiowej, na której możnaby oprzeć nauczanie.

Szukając środka zaradczego, W E. A. zorganizowała dla bezrobotnych samorządowy związek — klub, gdzie znaleźli wspólną pracę, zajęcie dla rąk, a wraz z tem poczucie przydatności. Dopiero po stworzeniu tego fundamentu można było rozpocząć naukę z bezrobotnymi. Jeśli klub taki ma się nie minąć z celem, trzeba przedewszystkiem wyznaczyć właściwe miejsce pracy, wprowadzić rzemiosła, rękodzielnictwo, obudzić przekonanie, że istnieją rzeczy warte zrobienia, które mogą oni sami dla siebie wykonać. W klubach takich wykonywuje się obecnie piękne rzeczy, a gdy bezrobotni dojdą do tego stadjum — budzi się pragnienie nauki, chcą się uczyć przedewszystkiem o rzeczach, które wykonywują, a następnie i bardziej teoretycznych przedmiotów. Trzecia korzyść klubu to zaprawianie do samorządu i odwoływanie się do inicjatywy członków. Rzecz najważniejsza, zanim przystąpimy do pracy oświatowej z bezrobotnymi, trzeba zatrudnić ich ręce, by odżyło poczucie przydatności.

William Mc Clelland omawia zainteresowanie umysłowe młodzieży szkolnej. Jakie zainteresowanie umysłowe powinno się w dzisiejszej szkole rozwijać? Wszystko wskazuje na to, iż weszliśmy w epokę nowego Renesansu, przez który ludzkość usiłuje wznieść się na poziom kultury wyższy niż w XIX i początku XX wieku. Należy wyrabiać w młodzieży pogląd na żywotne kwestje, któremi nie będą języki, matematyka czy fizyka, lecz stosunki społeczne i międzynarodowe. Za dużo spędza się w szkole czasu na wyciąganie pewników o rzeczach, które nie mają znaczenia, za mało na formowanie opinji życiowo ważnych. Trzeba wprowadzić przedmioty, których krytyczne rozważenie i przedyskutowanie da uczniowi własny punkt widzenia na kwestje żywotne.

Każdy wiek posiada swą charakterystyczną — w sensie pewnych koncepcyj i zasad —budowę; i tak w. XIX był próbą matematyczno-fizycznego interpretowania wszechświata, podstawowe koncepcje w. XX są inne, weźmy socjologję, filozofję, wychowanie — wszędzie spotykamy się z koncepcją biologji i ewolucji. One to stanowią obecnie wskaźnik postępu i podstawę wartości. To też pierwsze miejsce w szkole, przed naukami fizyko-matematycznemi powinny zająć nauki przyrodnicze nauczane łącznie. Chcąc zrobić miejsce dla nauk społecznych i przyrodniczych, należy uważnie przejrzeć istniejący program i skreślić niektóre przedmioty. Wprowadzając nowe przedmioty zastosujmy nowe metody. Autor artykułu wypowiada się przeciwko egzaminom.

W artykule „Analfabetyzm fizyczny" L. P. Jacks zwraca uwagę wychowawców na fakt, stwierdzony już przez Arystotelesa, że kształcenie umysłu poprzedzić należy kształceniem ciała. Jest to niezbędny fundament, którego nie można pominąć zwłaszcza, gdy się rozważa wychowanie dla wolnego czasu. Przez ćwiczenie ciała osiąga się zręczność, wytrwałość i opanowanie — cechy konieczne dla dobrego obywatela. Cały system wychowania moralnego i kształcenia umysłu powinien się opierać na wychowaniu fizycznem. W spisie przeszkód utrudniających pracę wychowawcy, na pierwszem miejscu umieścić należy właśnie analfabetyzm fizyczny. Jednym z głównych powodów, dlaczego tylu ludzi zły robi użytek ze swych mózgów jest ten, że nie nauczono ich, jak mają zużytkować swe ręce. Chcąc zwalczyć analfabetyzm fizyczny, stworzyć należy odpowiednie metody wychowania fizycznego i wcielić je do narodowego systemu wychowania; wychowanie fizyczne powinno traktować się tak, jak naukę czytania i pisania. Nie chodzi o wyprodukowanie nacji atletów zdolnych do

„wyczynów" lecz o podporządkowanie ciała inteligentnej samokontroli dla sprawnego wykonywania normalnych czynności życiowych. Większość istniejących systemów popełnia błąd, oddzielając całkowicie kształcenie ciała od kształcenia umysłu. Ćwiczenia fizyczne mają służyć do wyładowania energji, tego nie dosyć, trzebaby tę energję zużytkować. Ogniwem zespalającym kształcenie ciała z kształceniem umysłu, jest rytm. Zamiast mechanicznych — ćwiczenia rytmiczne i większe zastosowanie muzyki. Najbardziej zbliża się do tego system Dalcroza.

Gr. Mac Gregor rozważa, jak doniosłym, na terenie szkoły, czynnikiem jest sztuka. W opinji wielu krytyków wyroby fabryk niejednokrotnie zdradzają niedołęstwo rysunku i brak oryginalności. Zachodzi potrzeba większej współpracy pomiędzy sztuką a przemysłem. Sztuka ma widoki praktycznego zastosowania w życiu i powinna znaleźć poczytniejsze miejsce w szkole. Nauka rysunków, jak ją dotychczas prowadzi się w wielu szkołach, odbiega od twórczości i autoekspresji, może przynieść conajwyżej pewną zrutynizowaną wprawę. Pomija się trzy doniosłe elementy, które sztuka nauczana w szkole powinna posiadać, mianowicie aktywność, celowość i przydatność.

W szkołach postępowych zachęca się dzieci do inicjatywy, popiera ich wysiłek twórczy, pozostawiając wolny wybór przedmiotu czy tematu, który chcą odddać zapomocą rysunku. Do dzieci w wieku od 5 do 10 lat przemawia zwłaszcza rysunek z wyobraźni.

Towarzyszem sztuki jest praca ręczna. Należy od samego początku dać dzieciom możność stosowania swych pomysłów rysunkowych i dekoracyjnych do ręcznie wykonanych przedmiotów, zwracając uwagę na celowość i przydatność. Trzeba też uwzględnić pragnienia dziecka, pozwolić mu robić dom, lalkę lub konia, zależnie od tego, co w danej chwili najbardziej je pociąga. Przed paru laty w Szkockim Wydziale Wychowania (Scottish Education Department) zrobiono próbę nawiązania robótek ręcznych do sztuki, co przyniosło znaczne ulepszenie dekoracyjnych i rysunkowych umiejętności dzieci. Nadzieja nadania większej wartości wolnemu czasowi leży w uczestnictwie mas w sztukach i rzemiosłach.

O przygotowywaniu młodzieży szkolnej do wykorzystania wolnego czasu pisze T. F. Coade. Godziny wolne trzeba czemś zająć, by usunąć „zabijanie czasu". Oparciem tutaj będzie poczucie celowości. Rodzaj celowości najbardziej dostępny dzieciom to cel twórczy; najwięcej przyjemności od najwcześniejszych lat sprawia dziecku działanie. Niedość jest dostarczyć uczniowi sposobności do pracy twórczej w godzinach wolnych od nauki, trzeba do niej zaprawiać i podczas godzin szkolnych. Niedość jest wprowadzić do programu tu wyplatanie koszyczków, tam trochę stolarki, muzyki czy psychologicznych pogadanek dla personelu, wychowanie powinno stanowić całość organiczną, a nie łataninę. Cel nowego programu możnaby zamknąć w jednem słowie: współpraca, współpraca z życiem i z ludźmi. Przy nauce sztuki i rzemiosł celem jest nie pragnienie zrobienia artystów czy doskonałych techników, lecz danie ujścia powszechnej potrzebie tworzenia. Koordynacja rąk, oczu i umysłu uczy samokontroli i koncentracji oraz zwiększa zakres zajęć, któremi młodzież z przyjemnością i satysfakcją zapełni wolne chwile zarówno życia szkolnego jak i późniejszego. Zamiast zabijania czasu i rozrywek stanowiących ucieczkę od życia, a polegających na biernem odbieraniu wrażeń, przyjdzie spędzenie czasu, wymagające pozytywnej energji twórczej w myśli i czynie.

A. J. Lynch wskazuje w swym artykule na możność zaradzenia brakowi terenów sportowych dla dzieci ulicy z małym nakładem kosztów. Można mianowicie udostępnić dla biednych dzieci istniejące szkolne boiska i urządzenia sportowe. Rada miejska Londynu (London County Council) zajęła się żywo tą kwestją. Komitet Wychowania wyznaczył instruktorów i organizatorów dla tych terenów szkolnych, które mają być otwarte po godzinach szkolnych i w czasie wakacyj dla dzieci ulicy, pragnących z nich korzystać.

Na przeprowadzenie tego programu przeznacza się 3-letni okres 1935 — 38, fundusze na pierwszy rok stanowią półtora, na drugi dwa i na trzeci dwa i pół tysięcy funtów (39, 52, 65 tysięcy złotych). Uchwalono, że w lecie przyszłego roku, na przeciąg 12 tygodni, otwartych będzie 40 boisk trzy razy w tygodniu po 2 godziny. Zaangażowano kierownika gier z pensją 9 zł. za 2 godziny przeprowadzonych gier i zabaw; całością organizacji ma się zająć dwóch tymczasowych instruktorów z pensją 130 zł. miesięcznie.

Rozważając te zarządzenia, autor wysuwa możliwość bardziej ekonomicznej realizacji programu. Wśród członków klubów sportowych młodzieży i starszych harcerzy znajdą się niepłatni kierownicy gier, którzy wniosą w tę pracę entuzjazm. W parkach publicznych można również zorganizować gry i tańce dla dzieci. Autor artykułu zaproponował członkom klubu byłych wychowanków jednego z gimnazjów, który między innemi posiadał sekcję gimnastyczną, by kilku z nich przyjęło na siebie obowiązek kierowania raz lub dwa razy w tygodniu zabawami dzieci na boiskach szkolnych po godzinach lekcyjnych. Zgodzili się spróbować i eksperyment dał wyniki niezmiernie pomyślne. 40 — 50 dzieci przychodziło regularnie i podczas dwóch godzin korzystało z przyrządów i terenu oraz kierownictwa.

(The New Era. September — October 1935).

J. S. W.

WYCHOWANIE MUZYCZNE W ANGLJI.

W szkole powszechnej (Elementary-School) w Anglji wszystkie dzieci uczą się solfeżu według wskazówek i planu opracowanego przez znakomitych fachowców. Plan szkolny obejmuje pieśni ludowe, łatwe kanony, piosenki szkolne i piosenki śpiewane do zabaw w ogródkach dziecięcych. Szczególnie rozpowszechnione jest sporządzenie fujarek bambusowych, które — w rozmaitych wielkościach — składają się na całe grupy instrumentalne, tworzące wraz z bębnami i perkusją małe orkiestry. Zwyczajnie towarzyszy orkiestrom tym śpiew dzieci, jedno z nich dyryguje. Poza obowiązkową nauką śpiewu chóralnego istnieją liczne, ochotnicze chóry, które pracują także poza ramami szkolnemi. Szkoły urządzają koncerty z udziałem solistów, którzy zarazem objaśniają wykonywane dzieła.

W szkołach średnich (Secondary Schools) nauczyciele uczący muzyki obowiązani są do posiadania dyplomu nauczycielskiego (muzycznego). Program szkolny przewiduje, obok chóru, przeciętnie dwa razy w tygodniu po pół godziny lekcje muzyki, mianowicie: kształcenie słuchu, naukę formy muzycznej i harmonji, czasem również instrumentację przy pomocy radja i gramofonu, przyczem pozostawiona jest nauczycielowi ogromna swoboda i szerokie pole dla osobistej inicjatywy. Chór śpiewa pieśni ludowe dwu- i trzygłosowe, kanony, jednogłosowe pieśni z towarzyszeniem fortepianu, a nawet nieraz kantaty z towarzyszeniem rozmaitych instrumentów.

Zamożne szkoły prywatne o starej tradycji, t. zw. „Public Schools" zatrudniają nieraz 2 — 3 nauczycieli muzyki, pozatem obowiązują uczniów do codziennego muzykowania w porannych nabożeństwach. To też życie muzyczne rozwija się w nich wspaniale. Tak n. p. Eton-College w Windsor posiada przy liczbie 1.200 uczniów, chór duży, chóry małe, i poszczególne związki śpiewacze, dużą orkiestrę i rozmaite zespoły kameralne. Zarząd szkoły angażuje nieraz na koncerty szkolne sławnych solistów i zespoły kameralne, które stanowią zachętę do dalszej pracy uczniów.

Pielęgnacja muzyki instrumentalnej doszła w Anglji do takiego stopnia, że w okresie czasu od końca wojny po dzień dzisiejszy powstał szereg orkiestr szkolnej młodzieży, które, poza organizowaniem koncertów, postawiło sobie za zadanie młodzież, która opuszcza szkolne mury, grupować w związkach muzycznych i śpiewackich, orkiestrach i chórach. Orkiestrami temi zajmują się najpoważniejsi pedagodzy muzyczni An-

glji. W ten sposób młodzież ma sposobność do coraz dalszego rozwijania swych muzycznych umiejętności. Niektóre z tych orkiestr stały się nawet organizacjami stałemi, zawodowemi.

Do udziału w orkiestrach dopuszczani są wszyscy uczniowie, którzy posiadają minimum wiedzy muzycznej i znajomość instrumentu. Biedniejszym uczniom wypożycza się instrumenty na długi okres czasu. W ten sposób posiadają dzisiaj dwie londyńskie orkiestry młodzieży 220 członków, prowadzone są one przez znakomitych muzyków angielskich.

Organizacją niezwykle ciekawą są Instytuty Kobiece, „Women's Institutes", które, założone w r. 1919, osiągnęły obecnie liczbę 5.218! Istnieją one tylko po wsiach i mają za zadanie podniesienie warunków bytowania na wsi, a to za pomocą działalności wychowawczej i koleżeńskiego współżyca. Należą tu chłopki, robotnice, żony właścicieli ziemskich, nauczycieli, księży anglikańskich i lekarzy; instytuty te są apolityczne, łączą wszystkie klasy i wyznania. Utrzymują one m. in. liczne chóry i zespoły muzyczne, złożone z rozmaitych instrumentów. Praca chóralna polega na śpiewaniu pieśni ludowych podczas regularnie odbywających się zebrań i na tworzeniu grup osobnych, pracujących także poza zwykłemi zebraniami. Naukę muzyki prowadzą nauczyciele starannie dobierani, nauczyciele wykładowcy, którzy mówią o kompozytorach i historji muzyki, przyczem sami są wykonawcami, solistami lub mają do dyspozycji gramofon, oraz nauczyciele, którzy prowadzą chóry, uczą dyrygowania, dobierają repertuar i t. d. Nauczyciele ci muszą posiadać, obok wiadomości fachowych, również umiejętność mówienia do ludu w jego języku i duchu.

Szczególną uwagę zwracają instytuty na wychowanie dyrygentów. Kilka wsi razem organizuje wspólnie kursy kapelmistrzowskie. 8 — 10 kapelmistrzów wykształconych i do praktycznej pracy przygotowanych opuszcza rokrocznie taki kurs. W Londynie odbywają się w każdym roku specjalne kursy tego rodzaju dla wiejskich dyrygentów i dyrygentów pod protektoratem „National Council for Social Service" i in., pod kierownictwem wybitnych muzyków angielskich, którzy uczą tu prowadzenia chórów, solfeżu, gry zespołowej, kształcenia głosów i t. p.

Liczne konkursy śpiewacze poszczególnych wsi przyczyniają się w wydatnym stopniu do podniesienia kultury muzycznej, tembardziej, że wykonywane są na nich dzieła wartościowe największych kompozytorów. Współzawodnictwo wytwarza tu zdrową ambicję i daje okazję do samokrytycyzmu i poznania wartości innych chórów.

(Völkische Musikerzeitung. H. 10/11. 1934/35).

E. E.

RADJOFONJA SZKOLNA W SZWAJCARJI.

Radjo Angielskie British Broadcasting Corporation organizuje stałe audycje szkolne, szereg kursów szkolnych o typach rozmaitych. Spośród kursów tych posiada nauczyciel prawo wybrać takie, które najbardziej odpowiadają poziomowi klasy i charakterowi danej szkoły. Audycje radjowe szkolne nie są w Anglji obowiązkowe, mimo to ilość szkół korzystających z nich jest pokaźna. 2.283 szkół powszechnych i 258 szkół średnich korzystało w ostatnich czasach z radjofonji angielskiej.

Radjo szkolne „School Broadcasting" finansowane jest przez główne radjo angielskie B. B. C., a kierowane jest przez komitet „National Council for Broadcasting", złożony z profesorów i fachowców: lingwistów, geografów, historyków, muzyków i t. p. Szereg komitetów specjalnych, „Subject Committees", wypracowuje programy specjalne: nauki języków, angielskiego, historji, geografji, muzyki i t. d. Sekretarjat przyjmuje zgłoszenia poszczególnych szkół, oraz udziela nauczycielom wszelkich porad w sprawach szkolnych.

Programy szkolne podzielone są na trzy grupy zastosowane do wieku ucznia. 1) od 11 — 14 lat, 2) 13 — 15 i 3) ponad 15 lat, przyczem program przeznaczony dla grupy młodszej nadaje się również dla grupy starszej. Specjalne pismo, wydawane przez „Central Council for Broadcasting" dla młodzieży szkolnej, przygotowuje ją przy pomocy obrazków, artykułów i fotografij do mających odbyć się audycyj.

Rodzaje kursów rozpadają się również na 3 grupy: 1) audycje, w których główną rolę odgrywa muzyka lub nauka języków, przyczem młodzież bierze w nich udział aktywny, śpiewając lub odpowiadając swemu nauczycielowi na zadawane przez radjowego prelegenta pytania; 2) audycje uzupełniające przedmioty szkolne, jk n. p. wrażenia z podróży, które uczniowie w późniejszych dyskusjach i zadaniach mogą rozwijać i pogłębiać, oraz 3) wykłady naukowe, najmniej stosunkowo popularne.

Do audycyj tych przygotowują nauczyciele oraz wyżej wymienione pismo radjowe.

Krótkie przytoczenie przykładu programu na r. 1935/36 daje wgląd w ukształtowanie szkolnej radjofonji:

Historja: 1) historja powszechna (dla 13—14-letnich), 2) historja (10—12 lat), 3) historja z punktu widzenia doby współczesnej (13 — 15 lat).

Geografja: podróże 1) Europa (10 — 12 lat), 2) kraje pozaeuropejskie (13 — 15 lat).

Przyroda: 1) „Na wsi" (9 — 11 lat), 2) zjawiska związane z porami roku, gospodarka rolna (12 — 14), 3) biologja (12 — 15 lat).

Język angielski: poezja, proza, dramat, film i prasa.

Języki obce: 1) kursy języka francuskiego i niemieckiego (13 — 15 lat), przyczem uczniowie powtarzają wyrazy, śpiewają, rozwiązują zagadki; 2) wykłady i dyskusje (16 — 18 lat).

Wykłady o najważniejszych problemach dnia.

Muzyka: 1) Muzyka w łączności z ruchem (dzieci 5 — 7 lat), 2) kursy muzyczne teoretyczne i praktyczne, 3) kurs koncertowy.

Audycje o zwyczajach, języku, historji i t. p. Anglji (9 — 14 lat).

(Der Schulfunk 15 — 16. H. 1935, Comoedia, Paris 21.VI. 1935). E. E.

ZADANIA URZĘDU NAUCZANIA W PAŃSTWOWEJ AKADEMJI MUZYKI SZKOLNEJ I KOŚCIELNEJ W BERLINIE.

Zadania nowo założonego Państwowego Urzędu nauczania przy Akademji muzyki szkolnej i kościelnej (Schulungsamt der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik), polegają przedewszystkiem na wybudowaniu nowego gmachu kultury muzycznej, przedewszystkiem kultury pieśni ludowej. W tym celu stworzono szereg obozów śpiewaczych o charakterze i dyscyplinie prawie wojskowej. Do obozów tych wysłano przedewszystkiem kierowników politycznych grup młodzieży i tutaj uczono ich pieśni politycznej, wojskowej, wychowania chórów, muzyki zespołowej i t. p.

Urząd ten utrzymuje kontakt z wszystkiemi uczelniami muzycznemi kraju i uwzględnia, obok samej muzyki, również naukę tańca, zabawy ludowe i narodowe i mowę. Posiada wpływ na organizowanie uroczystości państwowych, uniwersyteckich i t. d. i na propagandę zagraniczną.

Do ścisłych zadań tej instytucji należy przedewszystkiem: 1) organizacja wychowania muzycznego w szkole, przyczem dla szkoły powszechnej przewidziana jest metoda Eitza jako podstawa całej nauki muzycznej, pielęgnowanie starszej i nowej pieśni ludowej, kształcenie głosu, początki nauki gry na instrumentach i t. d., a w szkołach średnich wprowadzone jest regularne wykonywanie dzieł instrumentalnych, chóralnych i kantat żyjących kompozytorów, przyczem projektowane są teatrzyki marjonetek i cieni, a co za-